



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA PRÉ-ESCOLA**

**NATÁLIA DA SILVA DE OLIVEIRA**

São Carlos - SP  
2021

NATÁLIA DA SILVA DE OLIVEIRA

O HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos  
requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de atuação: Educação

Linha de Pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

São Carlos - SP  
2021

Oliveira, Natália da Silva de

O HTPC específico de professores de Educação Física:  
contribuições para a prática educativa na pré-escola /  
Natália da Silva de Oliveira -- 2021.  
148f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Fernando Donizete Alves  
Banca Examinadora: Luana Zanotto, Glauco Nunes Souto  
Ramos  
Bibliografia

1. Formação Continuada. 2. Educação Física. 3.  
Educação Infantil. I. Oliveira, Natália da Silva de. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natália da Silva de Oliveira, realizada em 20/09/2021.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho a minha mãe, Izabel, por ter sonhado comigo e ser minha segurança em todos os momentos de minha vida. Ao meu pai (em memória), com todo amor e saudade. As minhas irmãs, por serem exemplos de vida. Ao meu sobrinho maravilhoso e a todos que de alguma forma colaboraram para que eu chegasse a esse momento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, por toda a dedicação e por cumprir o papel de mãe e pai desde os meus nove anos, me fornecendo oportunidades de viver meus sonhos, desde ser bailarina, me tornar estudante, por me orientar em minhas escolhas para chegar até o presente momento e, por todos esses anos, suprir a falta que meu pai faz em nossos corações. Meu pai (em memória), que está sempre em minhas memórias de forma alegre.

Agradeço minhas irmãs mais velhas, pelos incentivos, pelas críticas e cumplicidade desde minha infância, que sempre me inspiraram e foram “exemplos” a serem seguidos.

Ao meu sobrinho, que com seu sorriso e alegria contagiante, encanta e traz felicidade a toda a nossa família, principalmente a mim, sua tia.

A meu orientador, Professor Doutor Fernando Donizete Alves, pelas orientações, conversas e reflexões, desde meu ingresso no PIBID, na graduação e até o presente momento de escrita dessa dissertação.

Ao meu namorado e amigos, sempre compreensivos, mesmo que por vezes distantes, torceram pelas minhas batalhas e conquistas.

Aos coordenadores e colegas do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar), e demais pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desse processo.

À Secretaria Municipal de Educação do município, o então coordenador pedagógico do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo específico da área da Educação Física e, principalmente, aos professores sujeitos, por possibilitarem, colaborarem com as pesquisas realizadas.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos e Profa. Dra. Luana Zanotto, por estarem presentes e auxiliando em minha formação, desde a licenciatura em Educação Física até o momento dessa dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio, os meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Historicamente a Educação Física busca seu espaço enquanto componente curricular, sendo que na Educação Infantil não existe a obrigatoriedade do profissional da área (ou especialista), ficando essa escolha, a critério de cada sistema de ensino. Nesse sentido, o presente trabalho circunscreve-se no âmbito da docência de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola e tem como intencionalidade de investigação a formação continuada desses docentes por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), específico para professores de Educação Física realizado em um município do interior do Estado de São Paulo. Questiona-se em que medida o HTPC específico de professores de Educação Física influencia/influenciou a prática educativa desses docentes que atuam na educação infantil? Diante de tal questionamento, a pesquisa objetiva compreender se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola. O referencial teórico foi construído abordando a formação continuada de professores, bem como as concepções e a história do HTPC e da Educação Física na Educação Infantil. Para isso, a pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, tendo como sujeitos cinco professores concursados, de Educação Física, que atuam com crianças que estão na pré-escola e participaram do HTPC específico de professores de Educação Física. Na instância de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física, a fim de contemplar os objetivos da pesquisa. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo. Identificou-se que os professores que possuíam maior tempo de exercício têm mais facilidade para organizar e atuar com a criança. Os docentes sinalizaram algumas características marcantes sobre a organização do HTPC específico de área, como as trocas de experiências em formas de narrativas e apresentação de vídeos e atividades pelo coordenador pedagógico. Reconheceram nas trocas de experiências fator pelo qual o HTPC específico caracterizava-se como momento de formação continuada. Dentre as implicações elencadas que esse momento proporcionou a prática educativa, foram sinalizadas, em maior escala pelos sujeitos, a ampliação do repertório de atividades e a percepção de diferentes formas de mediação e trabalho com as crianças. Ressaltamos que os professores de Educação Física não rejeitam o HTPC realizado em escola com maior número de aulas, com professoras regentes e gestão, entretanto, consideram que esse momento é voltado majoritariamente para a formação continuada das professoras regentes. As propositivas desse estudo vão ao caminho de valorização e retorno do HTPC específico (expresso nas falas dos docentes).

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; Educação Física; Educação Infantil; Pré-escola; Práticas Educativas.

## ABSTRACT

Historically, Physical Education seeks its space as a curricular component, and in Children Education there is no mandatory professional of the area (or specialist), leaving this choice to the discretion of each education system. In this sense, the present work is circumscribed within the scope of the teaching of Physical Education teachers who work in Children's Education, more specifically in pre-school, and its purpose is to investigate the continuing education of these teachers through the Hour of Collective Pedagogical Work (HTPC), specific for Physical Education teachers held in a city in the interior of the State of São Paulo. The question is to what extent the specific HTPC for Physical Education teachers contributed/contributes to the educational practice of these teachers who work in early childhood education? In view of such questioning, this research aims to understand if and how the Collective Pedagogical Work Schedule (HTPC) influences/influenced the educational practice of Physical Education teachers working in pre-school. The theoretical framework was built addressing the continuing education of teachers, as well as the conceptions and history of the HTPC and Physical Education in Kindergarten. For this, the research was based on the qualitative approach, having as subjects five Physical Education teachers who work with preschool children and participated in the specific HTPC for Physical Education teachers. In the instance of data collection, semi-structured interviews were conducted with five Physical Education teachers, in order to contemplate the research objectives. The data analysis was performed based on Content Analysis. It was identified that the teachers who had been working for a longer time had an easier time organizing and working with children. The teachers pointed out some remarkable characteristics about the organization of the specific HTPC, such as the exchange of experiences in the form of narratives and presentation of videos and activities by the pedagogical coordinator. They recognized in the exchange of experiences a factor by which the specific HTPC was characterized as a moment of continuing education. Among the implications listed that this moment provided to the educational practice, the widening of the repertoire of activities and the perception of different forms of mediation and work with children were signaled, on a larger scale by the subjects. We emphasize that the Physical Education teachers do not reject the HTPC held in a school with a larger number of classes, with regular teachers and management, however, they consider that this moment is mostly focused on the continuing education of regular teachers. The proposals of this study go towards the valorization and return of the specific HTPC (expressed in the teachers' statements).

**Keywords:** Continuing Education; Collective Pedagogical Work Schedule; Physical Education; Child education; Pre-school; Educational Practices.



## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENP – Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo
- CFEI - Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- FMH – Faculdade de Motricidade Humana
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização dos cinco professores sujeitos da pesquisa.....	64
<b>Quadro 2</b> – Motivações de escolha da Educação Física pelos professores sujeitos da pesquisa.....	72
<b>Quadro 3</b> – Os professores possuem algum planejamento ou organização do trabalho?.....	84
<b>Quadro 4</b> – Implicações para a prática educativa elencadas pelos docentes.....	104

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 TRAJETÓRIA .....	12
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	17
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES .....</b>	<b>24</b>
2.1 CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	24
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E APONTAMENTOS ACERCA DA PRÁTICA REFLEXIVA .....	27
<b>CAPÍTULO 3 - HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>37</b>
3.1 HTPC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COMO SURTIU?.....	37
3.2 HTPC: FORMAÇÃO COLETIVA DE PROFESSORES .....	40
<b>CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>44</b>
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO .....	44
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	47
<b>5 METODOLOGIA: APORTES E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>58</b>
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CAMPO .....	58
5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	59
5.3 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	63
5.4 CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO DA PESQUISA DE CAMPO .....	65
5.5 O HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	67
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>71</b>
6.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
6.2 A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA.....	79
6.3 O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
6.4 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	94
6.5 ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	98
6.6 IMPLICAÇÕES DO HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE .....	103

6.7 A NÃO EXISTÊNCIA DO HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	110
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada .....</b>	<b>148</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa compõe a Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como requisito para aquisição do título de Mestre em Educação. A linha na qual se enquadra a pesquisa é Educação Escolar: Teorias e Práticas, tendo a escola como espaço de transformação do ensino.

Este trabalho se insere no âmbito da Educação, bem como na formação e atuação de professores de Educação Física com crianças, público-alvo da Educação Infantil, especificamente da pré-escola (crianças entre quatro e cinco anos e onze meses), valorizando a escola enquanto espaço de produção de saberes, por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, mediante a atividade reflexiva do professor, das trocas de experiências e formação coletiva de professores. Desta forma, buscar-se-á colaborar no tocante não só à formação docente, como também com o exercício profissional de professores de Educação Física que atuam com a infância.

Na sequência do trabalho, serão abordadas a trajetória de vida, contando todas as experiências, principalmente, as educativas da pesquisadora, bem como o contexto, objetivo e a justificativa da pesquisa.

### **1.1 Trajetória**

Nasci em 1992 e fui criada em um município pequeno localizado no interior do Estado de São Paulo. Quando criança, pude vivenciar muitos momentos felizes ao lado de meus pais e minhas duas irmãs mais velhas. Minha mãe foi professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental por 31 anos. Já meu pai trabalhou como motorista de ônibus e como funcionário de produção de indústria.

No tempo em que minha mãe foi professora, ministrava aulas preferencialmente no primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental. Ela iniciou sua carreira de professora ministrando aulas em fazendas pequenas situadas em torno da cidade em que morávamos, com salas multisseriadas. Após isso, trabalhou em escolas urbanas na cidade em que residíamos. Passado um tempo, se efetivou como professora polivalente do Estado de São Paulo, o qual passou a ensinar em uma escola pública estadual deste mesmo município. Nesta época, eu e minhas irmãs estivemos em constante contato com o ambiente escolar, pois estávamos sempre auxiliando em eventos, atividades e até mesmo na mudança de prédio da escola em que minha

mãe lecionava. Quando eu era criança e precisava faltar em minhas aulas, por conta de estar doente, minha mãe me levava ao trabalho com ela, pois não tínhamos pessoas que cuidassem de mim. Costumo dizer que eu e minhas irmãs vivemos boa parte da nossa infância dentro das escolas em que minha mãe lecionou e tivemos contato com diversos profissionais que por lá passaram.

Aos cinco anos, iniciei minhas experiências na escola regular como aluna. Frequentei uma Escola Municipal de Educação Infantil apenas por um ano e minha professora desta etapa me ensinou as letras, as cores, os números e como escrevê-los.

No ano seguinte, fui matriculada em uma escola particular da cidade para iniciar o Ensino Fundamental, pois as escolas públicas não aceitavam crianças com a minha idade que faziam aniversário após o mês de junho, então, para que eu não perdesse um ano de estudo, meus pais se esforçaram financeiramente para que eu pudesse estudar neste ano. Minha professora, nesta época, era muito atenciosa, no entanto, eu ainda não havia conseguido aprender a ler, e, por este motivo, foi recomendado que eu participasse de aulas de reforço escolar. No entanto, minha mãe entrevistou e decidiu ela mesma me alfabetizar, o que o fez em apenas uma semana. Lembro-me que depois de conseguir fazer a junção das sílabas, minha irmã mais velha me fazia ler frases engraçadas que ela escrevia sobre mim. Neste momento, percebi que queria ser professora, pois almejava ensinar da forma que minha mãe ensinava outras crianças. Minha mãe também ensinou minhas duas irmãs a ler e escrever, no entanto, as duas foram suas alunas regulares na primeira série do Ensino Fundamental (atualmente com nome diferenciado devido ao implemento do ensino de nove anos).

Em minhas memórias, me recordo que um dia fui à escola com minha mãe, pois estava doente. Neste dia, a atividade a ser realizada por seus alunos consistia em: escrever uma carta e enviar a um colega de sala. Foram divididas duplas onde cada um mandava uma carta para o outro. Eu participei e enviei minha carta a um colega que não tinha dupla, lembro de quando a carta de meu colega chegou até mim, pois ficamos esperando o correio ansiosamente por dois dias.

Em meio a todas essas experiências narradas, havia ainda os colegas e amigos que moravam próximos da minha casa, os quais compartilhamos muitas brincadeiras. Brinquei muito e até tarde da noite em frente à minha casa. Nós realizávamos diversas brincadeiras populares, como “elefantinho colorido”, “mãe da rua”, “esconde-esconde”, dentre muitas outras. No entanto, minha felicidade era participar das brincadeiras dos adolescentes com minhas irmãs mais velhas. Alguns dias à noite, os maiores brincavam de “pique bandeira”, e eu

ficava feliz em ser escolhida para participar e “cuidar da bandeira”, pois diziam que era uma tarefa importante.

Entre as brincadeiras e jogos comuns que ocorriam na minha rua, tinha o vôlei. Em frente à minha casa, minhas irmãs mais velhas, seus amigos e com ajuda do meu pai, pintaram uma quadra de vôlei na rua. Todos os finais de semana, os colegas das minhas irmãs jogavam até cansar, de manhã até a tardezinha, e eu, como era muito pequena/estatura, raramente participava, sendo promovida a trazer água para os jogadores. Mas ao final do dia, quando todos iam embora, havia um amigo de minhas irmãs que me ensinava e jogava comigo, por este motivo, vôlei se tornou meu esporte favorito.

Na segunda série, voltei para o ensino público, ingressei em uma escola estadual, próxima a minha residência, onde permaneci até o início da sexta série. Neste meio tempo, meu pai faleceu, e, para que eu ocupasse meu tempo, minha mãe me matriculou em aulas de dança de rua em um grupo/clube conhecido na cidade. Nos anos seguintes, acabei iniciando outras danças neste mesmo grupo, como balé, sapateado e jazz. Minhas professoras de dança também foram inspirações para mim, pois almejava ser habilidosa e dançar tão bem quanto elas. Quando dançavam, parecia que a magia me contagiava e que os meus olhos brilhavam, me inspirando a ser como elas. Além disso, a maioria dessas minhas professoras eram formadas em Educação Física, sendo uma delas, atualmente, formada em Faculdade de Dança.

Do final do sexto ano, até o término na educação básica (final do ensino médio), acabei mudando de escola, sendo esta, localizada um pouco mais distante de minha residência, também estadual. Foram nessas duas escolas que amadureci e vivenciei a maior parte das experiências que fazem parte de ser aluno na escola. Minhas disciplinas favoritas eram Matemática e Biologia, pois sentia facilidade em aprendê-las. Nesta ocasião, as aulas de Educação Física seguiam os mesmos estigmas que são discutidos ainda hoje pela área, ou seja, as aulas eram divididas em futebol, e só os meninos podiam praticar, e vôlei que só as meninas podiam jogar. Raramente jogávamos tênis de mesa ou jogos de tabuleiro, sendo que os campeonatos de futsal eram constantes e semestrais. Entretanto, recordo de montarmos, eu e uma amiga, um grupo de dança de rua na escola com o apoio dos professores<sup>1</sup> de Educação Física, no período do contraturno, o qual nós ministrávamos as aulas para alunos de outras salas da escola. O projeto durou cerca de seis meses, pois infelizmente foi descontinuado. Fiz aulas de dança até me

---

<sup>1</sup>Me referi a professores no plural, pois haviam dois docentes nesta escola em que estudei, os quais revezavam as turmas que ministravam aulas anualmente, então, ambos ministravam aulas em todas as salas da escola, isso quando as aulas não eram compartilhadas, pois era necessário dividir a quadra, ou seja, duas turmas possuíam aula de Educação Física ao mesmo tempo.

formar no Ensino Médio (por aproximadamente 8 anos), o qual sempre participávamos de competições regionais e nacionais de dança. Ainda participei de algumas apresentações comemorativas nos anos seguintes, mas apenas em caráter de apresentação no fim do ano, pois as demandas da faculdade ocupavam meu tempo, o que inviabilizou minha continuidade no grupo de dança.

Quando estava no terceiro ano do colegial, ingressei no Cursinho pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde permaneci por dois anos, ao passo que minha irmã do meio iniciou o curso de Matemática na mesma instituição. Minha irmã mais velha também fazia faculdade, mas esta, de Educação Física em uma universidade privada de uma cidade vizinha. O cursinho pré-vestibular da UFSCar me ofereceu contato com os conteúdos necessários para que eu realizasse os exames e vestibulares que fornecem ingresso às universidades públicas.

Em 2011 iniciei o curso de Matemática na Universidade de São Paulo (USP) - *campus* São Carlos, onde permaneci naquele ano. Não me adaptei, e, no ano seguinte (2012), ingressei novamente no curso de Matemática, só que na UFSCar, o qual permaneci até o início de 2014. Nos anos que estudei Matemática na UFSCar (2012–2014), fiz parte do grupo de líderes de torcida da universidade, o *cheerleading* UFSCar. Este grupo era composto por pessoas de vários cursos da universidade, todavia, grande parte dos integrantes nesta época, cursava Educação Física. Como tive muitas experiências com dança e esportes, em conversa com amigos do *cheerleading* que cursavam Educação Física e minha família, tomei a decisão de mudar de área e prestar vestibular novamente para o curso de Educação Física.

No ano de 2015 iniciei a Licenciatura em Educação Física na UFSCar. No final do segundo ano de graduação, um professor nos contou que o processo seletivo para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estava aberto, acabei me inscrevendo, participando da seleção e aprovada. Participei do projeto até o final do edital vigente, no início de 2018, que me proporcionou muitas experiências na docência em Educação Física, o que acabou por me propiciar a certeza de que escolhi a área certa de atuação desta vez. Com isso, consegui unir a vontade de ensinar com minha paixão pela dança e esportes.

No primeiro semestre de 2017, minha professora da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil da UFSCar, me ofereceu uma participação em um projeto de extensão universitária intitulado *Formação e docência na Educação Física Infantil: conteúdos, possibilidades e suas dimensões*, o qual meu papel era de colaboradora, participando das inserções com essa referida professora, tendo como coordenador do projeto outro docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da



UFSCar. Este curso de extensão foi realizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo com professores de Educação Física Infantil (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) específico para esses docentes, ou seja, todos os professores de Educação Física deste município, e apenas estes participavam desse encontro organizado e pensado por um coordenador pedagógico, também formado em Educação Física e em Pedagogia.

Durante esse referido projeto, acabei me interessando pela temática do HTPC específico para professores de Educação Física, que acabou se tornando objeto de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, apresentado como requisito para a graduação e Licenciatura em Educação Física, em 2018. Essa pesquisa foi desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Luana Zanotto, intitulada *O HTPC de professores de educação física: uma prática formativa?* (OLIVEIRA, 2018). Na referida pesquisa, os resultados apontaram que os professores de Educação Física que participam do HTPC específico de Educação Física, o consideram como momento de formação continuada, mediante as trocas de experiências entre os pares (OLIVEIRA, 2018). No entanto, diante da realização dessa pesquisa, mais questionamentos emergiram no tocante à atuação desses profissionais junto às crianças da Educação Infantil e de que forma esse HTPC específico poderia influenciar na prática educativa desses professores, no trato e na atuação com crianças de quatro e cinco anos.

Na metade de 2018, comecei uma Iniciação Científica sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves. Com isso, ingressei no Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI), o que propiciou que eu estudasse formação de professores – de educação física – que atuam na Educação Infantil, com a infância, sobretudo, qual o espaço de atuação do professor de Educação Física frente à essa etapa de ensino. Nesse mesmo ano, prestei o processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Em 2019 ingressei na linha Educação Escolar: Teorias e Práticas, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Além de auxiliar no desenvolvimento do relatório da pesquisa, a participação do CFEI oportunizou a produção de outros projetos relacionados ao campo da educação física escolar (OLIVEIRA; ZANOTTO; ALVES, 2019a; OLIVEIRA; ZANOTTO; ALVES, 2019b; ZANOTTO *et al.*, 2020). Desta forma, pode-se dizer que a aproximação com o objeto de investigação de pesquisa tem ocorrido desde 2017, dada minha inserção no projeto de extensão universitária referido acima, até o presente momento.

Com isso, atualmente, considero estar em busca de compreender acerca de temas como “Educação”, “Educação Física”, “Educação Infantil”, mais especificamente a pré-escola, e

“Formação de professores”, inseridos nas possibilidades para (re)pensar a Educação Física e a formação de professores para atuar com crianças da pré-escola.

Tendo apresentada a minha trajetória de vida, a seguir, abordaremos o contexto da pesquisa, a partir de discussões e breve apresentação do referencial teórico eleito. Ademais, trataremos os questionamentos e objetivos.

## 1.2 Contexto da pesquisa

Ser professor é uma tarefa complexa que envolve muitos processos, dentre eles, o de aprender a ser professor. Tendo em vista que ser professor pode ser caracterizado enquanto uma atividade que permeia toda a vida do professor, ou seja, a formação docente é contínua e ocorre ao longo de toda a carreira docente (TARDIF, 2008), pode-se dizer que o HTPC pode caracterizar-se enquanto um desses momentos, também possuindo como caráter a formação continuada em serviço, por ser realizado geralmente nas escolas em que o professor atua.

Segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação continuada é um processo que pode ser realizado tanto no local de trabalho, quanto em instituições de educação básica e superior. Além disso, prevê que a União, Estados e Municípios, devem promover, de forma colaborativa, formação continuada e capacitação docente (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a formação continuada está prevista em leis e é um direito do professor.

Por muito tempo, a formação continuada esteve pautada na racionalidade técnica, sendo os professores considerados como executores de tarefas. Nesses moldes, o professor não é conhecido enquanto sujeito, produtor de saberes docentes (NÓVOA, 1995). Contudo, mediante a chegada do século XX, novas perspectivas surgiram. Passou-se a criticar esses modelos tecnicistas, pautados na formação como treinamento de professores, pois acredita-se que a formação verticalizada, pautada unicamente na instrumentalização docente, não conseguia contemplar a complexidade que a atuação e formação de professores requerem. Desta forma, se fez necessário repensar esses cursos de formação, transformando-os em espaços que permitam que os docentes participem da construção dos saberes, por meio da reflexão crítica, tendo a escola como *locus* dessa formação e produção de conhecimentos sobre o ensino.

Para o presente trabalho, adotaremos a formação continuada compreendida como um processo contínuo, que se estende por toda a vida do professor (GARCIA, 1995; RANGEL-BETTI, 2001; PIMENTA, 2002; DUARTE; MOREIRA, 2018; RIENZO *et al.*; 2019). Nesse sentido, todas as experiências vivenciadas pelo sujeito, em sua vida pessoal, na esfera educativa,

desde o início de sua vida escolar até sua atuação enquanto educador, contribuem para construção da identidade docente (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2008; GOODSON, 2013).

Concordamos com Candau e Lelis (2001), que expõem a ideia de que se faz imprescindível que a formação docente, para além de ser pautada na reflexão crítica, seja compreendida como um processo de articulação entre teoria e prática, sendo estas, indissociáveis. Ademais, deve ser compreendida como um processo diretamente ligado com as atividades docentes desenvolvidas dentro da escola, ou seja, estar relacionada ao contexto escolar (CANDAU, 1999; IMBERNÓN, 2010; SOMMERHALDER; MARTINS, 2018; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020), Nesse sentido, entende-se que é na escola que as demandas e os problemas estão enraizados, possuindo características próprias desse determinado contexto, favorecendo a resolução de conflitos, propiciando a (re)construção da identidade docente. Logo, entendemos que a formação continuada docente é um processo complexo, que permeia por toda a vida do professor, e que, para que ela seja efetiva e significativa para ele, deve ser embasada no fomento da reflexão crítica, ter a escola como *locus* das discussões, e os professores como sujeitos dotados de conhecimentos que podem transformar sua prática educativa.

Em acordo com essa proposta, acreditamos que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>2</sup> pode ser um espaço para que as discussões e a formação continuada docente ocorram. No entanto, vale dizer que isso nem sempre foi garantido; o HTPC é fruto de lutas e conquista por parte dos professores do Estado de São Paulo, surgiu mediante a necessidade de um espaço/tempo institucionalizado para que discussões acerca do ensino e aprendizagem, demandas da escola e formação continuada docente pudessem ocorrer previstas dentro da carga horária de trabalho desses professores. À vista disso, eis que surge o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, instituído por meio da portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 (SÃO PAULO, 1997), cujo objetivo é a formação de professores em serviço, tendo a escola como espaço/tempo favorável para a construção de novos saberes.

Meu interesse no HTPC, como já explicitado acima, surgiu mediante a experiência em um curso de extensão universitária ainda enquanto cursava licenciatura em Educação Física. No meu Trabalho de Conclusão de Curso, busquei analisar e compreender o HTPC específico de professores de Educação Física enquanto espaço/tempo de formação continuada para esses

---

<sup>2</sup> Pode ser denominada como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, Hora-Atividade e Atividade Extraclasse, no entanto, para esta pesquisa, utilizaremos o termo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, pois é assim que é denominado no contexto pesquisado.

docentes (OLIVEIRA, 2018), no entanto, durante e ao finalizar a pesquisa, outras inquietações surgiram. Inquietações essas relacionadas também à Educação Física na Educação Infantil.

Surgiu-me um desejo em compreender como e de que forma esse HTPC específico de professores de Educação Física pode influenciar nas aulas e no trato com as crianças, especificamente, crianças de 04 e 05 anos (que estão na pré-escola), tendo em vista que a inserção do professor específico da área de Educação Física inserido no contexto da Educação Infantil ainda é discreta, e até o momento, muitos professores dessa área específica possuem incertezas quanto às práticas educativas inerentes nesta etapa de ensino.

A inserção da Educação Física na Educação Infantil deve-se, em grande parte, à LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que promove a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e também a Educação Física enquanto componente dessa etapa de ensino. Apesar desse reconhecimento da Educação Física enquanto componente também da Educação Infantil, os documentos e legislações que se referem a esse nível de ensino básico não esclarecem e/ou não explicitam qual o profissional que deve ser responsável por atuar com esse conhecimento (polivalente e/ou professor de Educação Física), ficando muitas vezes a cargo das instituições e município tomar essa decisão. Com isso, o trabalho relacionado ao corpo e movimento acabam muitas vezes atribuídos aos professores polivalentes (pedagogos). Dessa forma, não existe obrigatoriedade de que seja o professor de Educação Física que realize as intervenções relacionadas ao corpo e movimento na Educação Infantil (MELLO *et al.*, 2014; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; BONFIETTI *et al.*, 2019). No entanto, a presença desse profissional na primeira etapa da Educação Básica tem sido ampliada nas últimas décadas no Brasil, muito em razão da LDB (BRASIL, 1996) e pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008).

Dito isso, vale ressaltar que consideramos que o papel do professor [de educação física] é indispensável para oportunizar experiências e compreensão de ações motoras e movimentos, compreendendo seus significados e formas de execução. Nesse sentido, dentre os saberes relacionados à educação física na educação infantil, elencamos os relacionados ao corpo e movimento, que podem possibilitar que a criança conheça seu próprio corpo e possibilidades de movimento, o espaço a partir de seu corpo, interação com outras crianças, relações sociais, entre outros.

O município *lócus* desta pesquisa, possui professores de Educação Física concursados, que atuam com crianças desde a pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental, ou seja, trabalham com as crianças dessas etapas juntamente aos professores regentes e demais especialistas. Além disso, de 2011 até o ano de 2019, os docentes da área de Educação Física

possuíam horários previstos para sua formação continuada, sendo eles o HTPC específico para esses docentes<sup>3</sup>, ou seja, era composto apenas por professores de Educação Física (participavam todos os professores da área, contratuais e efetivos, mais coordenador pedagógico, também formado em Educação Física) deste referido município localizado no interior do Estado de São Paulo. Um HTPC realizado com os professores de escola de maior carga horária de trabalho (com participação de professores polivalentes, professores especialistas e gestão) e o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), que consiste em um momento de formação individualizado.

Ao final do ano de 2019, ficou decidido pela gestão de Educação Municipal, que no ano de 2020 os professores de Educação Física participariam, dali em diante, apenas do HTPC em sua escola de maior número de aulas e realizariam o HTPI. À vista disso, o HTPC específico de professores de Educação Física já não é mais ofertado. No entanto, com base nas experiências desses docentes, que participaram do HTPC específico, buscaremos investigar esse momento e contexto, mediante as informações acima citadas.

A escolha da pretendida temática de investigação justifica-se por dois aspectos. O primeiro relacionado às experiências de vida pessoal e profissional da pesquisadora. Enquanto professora, apresenta dificuldades na compreensão e desenvolvimento do trabalho educativo, principalmente relativa à Educação Infantil, na escolha e organização dos conhecimentos e intervenções com as crianças, evidenciando os dilemas, fragilidades e potencialidades do contexto de ensino da Educação Física com crianças de quatro e cinco anos. Assim, em outras esferas da vida pessoal, em conversa com colegas recém-formados, amigos professores, constata-se que também apresentam alguns dilemas relativos às inserções e trato com crianças da Educação Infantil.

Já o segundo, relaciona-se aos estudos consultados que envolvem Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 1999, 1996, 2000, 2002; RANGEL-BETTI, 2001; AYOUB, 2001; TANI, 2001; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; MELLO *et al.*, 2012; MELLO *et al.*, 2014; MOURA; NUNES COSTA; ANTUNES, 2016; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; SURDI; MELO; KUNZ, 2016; BONFIETTI; SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2019; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020). As pesquisas mencionadas, de forma geral, apresentam as possibilidades e dilemas que envolvem o trabalho do corpo e movimento nessa etapa do ensino

---

<sup>3</sup> Desta forma, todos os professores de Educação Física se encontravam em uma escola do referido município e realizavam uma reunião pedagógica denominada HTPC específico de professores de Educação Física. Mais adiante, nesse trabalho, será explicada a dinâmica de formação continuada, por meio dos HTPCs organizados pela cidade contexto deste estudo.

básico, voltadas à aprendizagem, particularidades e o trabalho com as crianças. Ressaltamos que embora atualmente exista uma gama de estudos, que relacionam Educação Física com a primeira etapa da Educação Básica (que contribuem para um avanço nessa área), acreditamos que mais pesquisas nesse contexto são necessárias, para compreender qual espaço de atuação da Educação Física nessa etapa, e, para além disso, voltarmos-nos a pesquisar esse professor que já está atuando na Educação Física na Educação Infantil e de que forma podemos conceber a formação continuada desses professores, bem como sua prática educativa, no trato com a criança da Educação Infantil.

Pensando nas dificuldades encontradas pelo estudante e profissional especialista de Educação Física já inserido na primeira etapa da Educação Básica, nos sustentamos em alguns autores que corroboram com a discussão, os quais afirmam que os professores ainda possuem dificuldades a serem superadas quanto ao trato com as especificidades relativas à infância (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; MELLO *et al.*, 2014; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016). Já na formação inicial, segundo Melo et al (2012), ao analisarem portfólios de alunos do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, durante o processo de estágio supervisionado na Educação Infantil, foi identificado que os alunos de graduação possuíam dificuldades ao atuar com as crianças. Corroborando, Martins, Tostes e Mello (2020) afirmam que um dos principais desafios relacionados à Educação Física na Educação Infantil está relacionado à prática educativa em relação às concepções de infância e aos documentos legais.

Assim, concordamos com Silveira (2015) quando afirma que mais debates acerca da inserção e da legitimidade da Educação Física e o profissional específico da área na Educação Infantil são necessários, tendo em vista que ainda é um contexto profissional a ser conquistado, e, sobretudo, legitimado.

Dito isso, considerando o exposto acima, acreditamos que o presente trabalho possui relevância ao se caracterizar como uma pesquisa com professores de Educação Física, concursados, que estão atuando na Educação Infantil, mais especificamente com crianças que estão na pré-escola, ou seja, não estamos nos atentando se o profissional de Educação Física deve ou não estar presente na Educação Infantil, mas preocupados em pesquisar com professores já inseridos em tal contexto, elencando dilemas e potencialidades da área, bem como seu processo de formação continuada.

Através dos apontamentos relacionados à atuação do professor de Educação Física frente à Educação Infantil, podemos dizer que acreditamos que a formação continuada pode auxiliar esses docentes a compreenderem aspectos inerentes a sua atuação frente não só a etapa da Educação Infantil, como da Educação Básica em geral. Nesse sentido, nos questionamos se,

e de que forma, o HTPC específico de professores de Educação Física pôde contribuir para a prática educativa desses docentes que atuam na Educação Infantil?

Diante do questionamento e proposições apresentadas, o presente estudo possui como *objetivo* compreender, se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola (constituente da Educação Infantil). Dentre os *objetivos específicos* buscaremos: a) identificar em quais momentos o HTPC específico de professores influencia/influenciou na prática educativa desses professores de Educação Física que atuam na pré-escola; b) compreender como o diálogo entre os pares, decorrente dos HTPC específico de professores de Educação Física, auxilia/auxiliou na prática educativa desses docentes na pré-escola.

Para este trabalho adotaremos a prática educativa enquanto fenômeno social e universal, imprescindível a atividade humana e funcionamento da sociedade. Além disso, a prática educativa também promove aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais, o que favorece a atuação no meio social e a transformação deste mediante atividades econômicas, sociais e políticas (LIBÂNEO, 1994). Para Libâneo (1994, p. 24), pensando na prática educativa na escola, mais especificamente na relação entre professor e aluno e seu caráter pedagógico, caracteriza-se como ações intencionais, planejadas “[...] no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos”. Zabala (1998), em seu livro *A prática educativa: como ensinar*, aborda instrumentos inerentes à docência e à prática educativa, o qual permite ao leitor ter um panorama acerca do que fazer e como atuar na docência, baseado em um pensamento prático. No decorrer do livro o autor aborda as metodologias, conteúdos, relações professor e aluno, materiais e recursos, planejamento e avaliações, enquanto componentes da prática educativa docente. Dessa forma, entenderemos a prática educativa enquanto todas as ações e ferramentas utilizadas pelos docentes, de forma consciente e intencional, para atuar na docência, mediante as concepções abordadas por Libâneo (1994) e Zabala (1998).

Destarte, mediante questionamentos, preposições e objetivos elencados nos tópicos acima, esta pesquisa buscará contribuir com reflexões no tocante à formação continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, na tentativa de compreender o HTPC específico da área da Educação Física, como fonte de trocas de experiências e reconstrução de saberes. Ademais, buscaremos investigar em que medida esse HTPC pode influenciar no que tange à atuação de professores de Educação Física no trato com as crianças dessa etapa de ensino. Com isso, pretendemos reconhecer, na especificidade do HTPC

específico de professores de Educação Física, um espaço/tempo que favorece esses professores como produtores de saberes inerentes ao ofício docente.

Nas próximas etapas do trabalho, iremos abordar a fundamentação teórica que embasa a presente pesquisa e contribuem com estudos na área da educação, mais especificamente na formação continuada de professores, formação coletiva de professores por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Educação Física na Educação Infantil.

Na seção nomeada *2 Formação Continuada de Professores: concepções e contribuições*, discorreremos acerca da formação continuada, tida como um processo contínuo, que tem início com as primeiras experiências escolares do futuro professor, até sua formação inicial e continuada, passando por suas experiências enquanto docente. Nessa dinâmica, o docente se forma e ressignifica seus saberes. Além disso, daremos ênfase nos saberes docentes, principalmente nos saberes experienciais, reconhecendo os professores com papel importante na sua própria formação. Ademais, falaremos também sobre a valorização do espaço escolar como *locus* da formação docente.

Em *3 Horário de trabalho pedagógico coletivo: história e concepções*, abordaremos a formação de professores realizada coletivamente, desembocando no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) caracterizado como momento de formação continuada de professores, o qual valoriza a escola como espaço/tempo dessa formação. Além disso, discorreremos sobre o surgimento desse HTPC, direito dos professores e realizado em todo o Estado de São Paulo na maioria das escolas públicas de educação básica.

Na seção *4 Contextualizando a Educação Física na Educação Infantil*, abordaremos a Educação Infantil segundo a legislação e documentos oficiais em âmbito nacional, abordando sua institucionalização enquanto etapa da educação básica. Além disso, abordaremos a Educação Física como componente desta etapa de ensino, bem como as especificidades dessa área no trato com a Educação Infantil.

Em *5 Metodologia: aportes e procedimentos*, elencaremos os métodos e ferramentas de coleta de dados, sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, possuindo como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi feita inspirada na análise de conteúdo, emergindo as unidades temáticas de análise.



## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: concepções e contribuições**

Nesta seção, trabalharemos com duas divisões, sendo elas: *2.1 Conceituando a formação de professores*, na qual abordaremos as perspectivas de formação que utilizaremos para o presente trabalho, tomando a formação docente como um processo contínuo. *2.2 Formação de professores: contexto histórico e apontamentos acerca da prática reflexiva*, apresentaremos conceitos históricos de formação, pautados na racionalidade técnica, bem como a concepção contrária, pautada na epistemologia da prática, fundada na reflexão crítica e valorização dos saberes docentes no processo de formação continuada de professores.

### **2.1 Conceituando a formação continuada de professores**

A legislação Brasileira, com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96, concebe que a formação continuada deve fazer a associação entre teoria e prática, favorecendo a capacitação em serviço, onde os sistemas de ensino deverão ofertar aperfeiçoamento de forma contínua em serviço (BRASIL, 1996). Além disso, pode ser realizada em seu local de trabalho, nas instituições de educação básica e superior. A LDB (BRASIL, 1996), também prevê que a União, Estados e Municípios, devem promover, de forma colaborativa, formação continuada e capacitação docente.

Para os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), a formação inicial é indispensável na carreira docente, entretanto, o desenvolvimento profissional se faz necessário, o que faz com que a formação continuada e permanente seja indispensável. O documento ressalta ainda que para além “[...] de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho” (BRASIL, 1999, p.26).

No Plano Nacional de Educação (PNE) (2001) a formação continuada é tida como muito importante, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos, que exigem cada vez mais que se dê atenção à formação permanente dos profissionais da área da educação. Além disso, a formação deverá ter como preceito a reflexão sobre a prática e almejar o aperfeiçoamento (BRASIL, 2001).

A BNC para a Formação de Professores da Educação Básica, com divulgação de versão preliminar em 2018, compreende a formação docente por meio de competências, além de abordar como imprescindível a aproximação e vínculos entre as universidades e/ou instituições

com a realidade escolar desde o primeiro ano de cursos de formação inicial. Ademais, defende que haja um sistema de certificação de competências dos docentes, tal quanto avaliações dos cursos (BRASIL, 2018b).

Por meio desses apontamentos, julgamos a formação continuada como um direito do professor. Ademais, os documentos oficiais e a LDB apontam a necessidade de que a formação continuada ocorra de forma permanente, promovendo a reflexão sobre a prática educativa, onde o desenvolvimento profissional docente se faz necessário.

Dentre os autores que contribuem com estudos envolvendo a formação continuada, o processo de desenvolvimento profissional e a formação permanente, podemos citar Nóvoa (1995, 2009), Garcia (1998, 1999), Mizukami (2004), Tardif (2008), Imbernóm (2010), Vaillant e Garcia (2012), Rienzo *et al.* (2019), Gatti *et al.* (2019), entre outros.

Sobre a formação permanente, Imbernón (2010, p. 75) ressalta que

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Nesta ótica, a formação permanente deve propiciar a transformação de sua prática educativa. Em conformidade, o autor também assegura que a formação permanente é concebida como desenvolvimento contínuo profissional, que tem início quando se frequenta a escola, prosseguindo ao longo da vida. Nessa perspectiva, a formação de professores não tem início com o ingresso nos cursos de licenciatura, mas inicia-se ainda quando o sujeito é aluno da educação básica, percorrendo toda a trajetória de vida e experiências educacionais do sujeito. (IMBERNÓN, 2002). Concordando com essa ideia, Duarte e Moreira (2018) afirmam que o processo formativo docente é contínuo, ou seja, ocorre ao longo de toda a carreira docente. Para a autora Mizukami *et al.* (2002) o processo de formação continuada de professores, deve ser compreendido como um *continuum*, de desenvolvimento ao longo da vida. Assim, os autores ampliam o conceito de formação para além de momentos formais, sendo o “[...] estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 15).

Em assentimento, Gatti *et al.* (2019) também entende a formação de professores como um processo contínuo, dado que o conhecimento e a identidade profissional são construídos de forma processual em uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida, que é acumulativa.

Rienzo e colaboradores (2019), em seu trabalho *Apprendimento permanente, saperi e competenze strategiche: approcci concettuali nel contesto di collaborazione scientifica tra Brasile e Italia*, partem de ideias aproximadas de Paulo Freire e apresentam conceitos sobre aprendizagem ao longo da vida em contexto brasileiro e internacional. Nessa conjunção, os autores acreditam que o sujeito, desde seu nascimento, não é e nunca será um ser “acabado”, estando sempre em busca de aprender de forma contínua, ao longo da vida. Além disso, acreditam que, nessa busca de aprendizagem ao longo de toda a sua vida, existe a ação reflexiva crítica de sua realidade para que possa transformá-la. Com isso, as pessoas estão em constante processo de aprendizagem, e assumir seu papel reflexivo, caracteriza-o enquanto sujeito de sua história, promovendo um processo de constante aperfeiçoamento para o autodesenvolvimento e transformação do mundo. (RIENZO *et al.*, 2019).

Na perspectiva de que o sujeito, professor, se desenvolve ao longo de sua vida, mediante todas as suas experiências vivenciadas, Vaillant e Garcia (2012, p. 169) apontam que

[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas.

Corroborando com essa ideia, Garcia (1999) e Vaillant e Garcia (2012) compreendem o desenvolvimento profissional docente em um sentido contínuo, envolvendo diferentes etapas da vida profissional do professor, iniciando quando se tem as primeiras experiências escolares, a formação inicial e o percurso da vida profissional docente.

Tardif (2008) enfatiza que professores, antes mesmo de se tornarem professores, em algum momento, foram estudantes e, mediante experiências vivenciadas nessa etapa de ensino, adquirem conhecimentos, ideias e concepções sobre ser professor, tais como a relação entre o professor e o aluno, as avaliações, metodologias, entre outros. Corroborando com as afirmações, Nóvoa (2013) destaca que, ao longo de sua vida e profissão, o professor compõe sua forma de atuar, ou seja, está em constante ressignificação. Nesse sentido, as experiências escolares, as relações construídas com os professores ao longo das etapas de ensino, contribuem para a construção da identidade profissional docente (TARDIF, 2008; GOODSON, 2013). Desta forma, o professor faz uso de todas suas experiências docentes, ainda enquanto aluno, seja no nível básico, superior, ou no exercício da profissão, desenvolvendo suas ideias acerca da prática docente, que são traduzidas em aprendizagens, constituindo sua identidade profissional.

Apesar de encontrarmos autores que elencam termos distintos, como por exemplo, formação continuada (MIZUKAMI *et al.*, 2002), desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999; VAILLANT; GARCIA, 2012; GATTI *et al.*, 2019), formação permanente (IMBERNÓN, 2010), todos concordam quanto a necessidade de se pensar para além da formação descompromissada, caracterizada pela desvalorização do professor, mas sim valorizando suas vivências e experiências sobre a docência, ao longo de sua vida e contato com a escola.

Para o presente trabalho, tomaremos como conceito, a formação continuada<sup>4</sup>, compreendida como um processo que abrange toda a vida do professor, desde seu ingresso na escola, enquanto aluno, se estendendo por toda sua vida, seja no âmbito pessoal ou profissional. Diante disso, pode-se compreender a formação de professores como um processo *continuum*, o qual o docente está em constante formação.

Assim sendo, consideramos que a formação continuada docente tem início, porém não há um final definido, e todas experiências escolares, sejam elas no domínio profissional, ou pessoal, possuem papel substancial para o desenvolvimento profissional do professor e sua formação docente. Dito isso, para melhor afinidade com a temática ora pretendida ao presente estudo, utilizaremos o termo formação continuada dotada dos sentidos já elencados acima.

## **2.2 Formação continuada de professores: contexto histórico e apontamentos acerca da prática reflexiva**

Esta seção pretende discutir concepções acerca da formação continuada, pautada em diversos autores. Assim, compreende ideias de formação em alguns períodos históricos, concebendo desde a formação continuada pautada em um molde tecnicista, o qual tem aparecimento no Brasil por volta dos anos de 1970 (PIMENTA, 2002); até o surgimento e crescimento exponencial de novos estudos, a partir dos anos 1980 e 1990, mudando as concepções acerca da formação de professores. Além disso, abordar-se-á perspectivas acerca do papel do professor, caracterizando-o como sujeito, pesquisador que é capaz de falar sobre sua prática educativa, favorecendo assim a sua formação. Formação esta, tendo a escola como campo de produção do conhecimento e espaço de transformação do ensino.

A tendência de formação continuada tecnicista surge a partir de 1970 (PIMENTA, 2002), mediante grande crescimento industrial nacional (SANTOS; FERREIRA, 2016). Essa formação continuada de professores com características de um modelo tecnicista, comumente

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que no presente trabalho poderemos encontrar termos como formação contínua, formação em serviço, entre outros, pois procuraremos respeitar a forma de escrita dos autores.

pôde ser equiparada a cursos de pacotes de treinamento, os quais não eram suficientes para melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, a prática educativa docente é baseada em treinamentos de habilidades e privilegiam a transmissão de conteúdos científicos, assumindo os professores com papel técnico de transmissão de conteúdos (PÉREZ GÓMES, 1992; SAUL; SAUL, 2016). Destarte, a formação continuada, na perspectiva tecnicista, pressupõe ao professor, um papel meramente instrumental, o que acreditamos que acaba por não o considerar, enquanto sujeito, no processo nem de sua própria formação, nem no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, tornando o ensino horizontal e não dialógico.

Na lógica da racionalidade técnica, pode-se dizer então que os docentes eram vistos apenas como aplicadores conteudistas que deveriam resolver problemas baseados na aplicação rigorosa de uma técnica ou teoria científica (SCHÖN 1983). Também possuíam a responsabilidade de transmitir conhecimentos que foram produzidos por outros considerados academicamente mais qualificados para tal empreitada (GARCIA, 1999; PIMENTA, GHEDIN, 2002). Assim, o professor acaba sendo inviabilizado tanto na esfera pessoal, como profissional, não tendo seu devido reconhecimento enquanto produtor de saberes (NÓVOA, 1995). Nessa visão técnica da formação, a prática educativa é pautada em implementação de técnicas decorrentes do conhecimento unicamente científico, nos quais as demandas podem encontrar soluções mediante resoluções objetivas e racionais provenientes unicamente da ciência, fazendo com que o professor não possua papel de sujeito no processo docente, sendo ele apenas um executor de conhecimentos produzidos por outros.

Marin (1995) aponta que durante muito tempo a formação continuada docente esteve pautada na literatura ou nos apontamentos de órgãos que norteiam a educação, comumente atrelados a termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros. Concomitantemente, Candau (1996) destaca que, historicamente, os cursos de formação docente estavam pautados em uma perspectiva “clássica”, trazendo como premissa a reciclagem e capacitação de professores, levando ao entendimento que a formação continuada se caracteriza como atualização de conceitos apreendidos na formação inicial.

Nesse sentido, Kishimoto (2005) aponta que muitos cursos de formação de professores possuem caráter extremamente teóricos, com poucas vivências práticas, tornando-se cursos de aperfeiçoamento “enciclopédicos”. Por esse ângulo, o contato com o contexto escolar é quase nulo, não oferecendo experiências significativas para esses docentes.

Destarte, acreditamos que ainda nos dias de hoje, esses modelos de formação, visando o caráter meramente tecnicista ainda são difundidos. Soares (2019) corrobora com essa afirmação, considerando que muitas ações formativas ainda são caracterizadas pelo viés

bancário, isto é, não existe um levantamento das necessidades formativas dos educadores. Dessa forma, concordamos com os autores, e ressaltamos que é necessário se pensar em uma formação que supere o discurso de que a teoria é uma verdade única e singular. Além disso, acreditamos que esses cursos não dão conta de atender às necessidades formativas docentes, uma vez que desconsidera o professor enquanto sujeito, além de não reconhecer o espaço/ambiente escolar como espaço/tempo de produção de saberes. Em uma nova perspectiva, se faz necessário compreender que o reconhecimento da prática e da experiência do cotidiano docente também são saberes relevantes para a formação continuada docente.

Abarcando meados de 1980 e 1990, a formação continuada que antes era caracterizada como um processo baseado em modelos racionais tecnicistas, proveniente das ciências autoritárias (SCHÖN, 1983), passou a ser muito criticada. A partir de então, novos conceitos acerca da formação surgiram baseados na formação docente em serviço (NÓVOA, 1991; GATTI, 1997). Com isso, argumentava-se que os cursos caracterizados como “pacotes de treinamento” não eram suficientes para a efetiva formação continuada docente e melhoria do ensino.

Por esse ângulo, a necessidade de novas políticas educacionais exigiu a busca por novos conhecimentos, fazendo com que a educação continuada se tornasse requisito para o trabalho (GATTI, 2008). No que diz respeito à formação docente, um dos motivos para esta mudança de pensamento foi o aumento da produção de estudos que tinham como temática a formação de professores para a educação básica (NÓVOA, 1995), e também pela expansão do sistema público de ensino, provocando certa mudança na atividade docente (GATTI; BARRETO; 2009). Com isso, manifestaram-se críticas aos modelos de formação tecnicistas, de modo que as necessidades dos professores foram colocadas em foco, trazendo então protagonismo a esses docentes no processo de sua formação.

Todavia, segundo Pérez Gómez (1992), existem limitações no modelo de formação pautado na racionalidade técnica, pois não concebe ao ensino com a devida complexidade que ele compreende, o qual deve-se levar em consideração as especificidades determinadas pelo contexto. Além disso, não é possível prever os conflitos e problemas que emergem da prática, dificultando a prescrição de soluções pré-elaboradas para a resolução de problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Segundo Gatti (2011, p. 186)

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A formação de professores, então, adquire relevância no que tange às políticas públicas. A demanda de um melhor ensino, por conta dos baixos índices das escolas públicas brasileiras, fez com que novos formatos de formação docente fossem pensados, nos quais a melhoria da qualidade de educação se faz imprescindível. Desta forma, a formação continuada recebe um novo patamar, de modo que a busca por novos conceitos acerca da formação docente é colocada em foco. Formação essa pautada no professor como protagonista na transformação de sua prática educativa.

Para Castro e Amorim (2015), a formação continuada deve se pautar em uma direção que supere as características de reciclagem e/ou capacitação, para uma configuração em que o professor deve ser protagonista do processo de sua formação. À vista disso, acreditamos que a atuação docente não pode ser resumida apenas a uma técnica, pois não é apenas instrumental, considerando que a prática profissional nessa área é complexa e contextualizada. Isto posto, acredita-se que o modelo técnico de formação, com característica de verticalização, não dá conta de lidar com a complexidade que a atuação docente requer. Assim sendo, se faz necessário reconhecer o professor como sujeito ativo, com papel importante em sua própria formação.

Podemos dizer então que a formação continuada teve várias finalidades, dentre elas, na perspectiva tecnicista, de aperfeiçoamento, transmissão de conhecimentos e até mesmo projeção de carreira. No entanto, novos estudos elevaram a formação continuada a um novo patamar relacionado ao desenvolvimento profissional, ou seja, se estendendo ao longo da vida do professor, buscando a melhora da prática educativa e, por consequência, a melhoria do ensino. Portanto, o caminho mais coerente para pensar a formação continuada docente se afasta desse molde tecnicista, nos levando a proposta de formação pautada na reflexão, articulando teoria e prática.

Conforme os pressupostos de Pimenta (2002, p. 22)

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Desta forma, pode-se dizer que a prática reflexiva se opõe à formação técnica, propiciando a formação continuada.

Concordamos com Castro e Amorim (2015) quando os autores afirmam que a formação continuada deve estar atrelada à ideia de educação permanente, considerando a formação continuada enquanto processo de desenvolvimento permanente, diretamente ligada a experiência do sujeito, e não unicamente atrelada a técnica. Para tal, acreditamos que o uso da prática reflexiva ou da racionalidade prática seria o melhor caminho para tal.

Alguns dos autores clássicos como Dewey (1960), Zeichner (1993), Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Schön (1997, 2000), contribuem com estudos sobre a prática reflexiva e seu papel na formação docente. Um dos pioneiros a discorrer sobre o pensamento reflexivo foi John Dewey. Para o autor, o “pensar reflexivo” se caracteriza como um artifício para investigar e observar (DEWEY, 1960). Desta forma, investigar, refletir e agir são fatores importantes para a formação permanente docente, no que se refere ao professor reflexivo. O autor colabora também com suas concepções acerca da formação experiencial, o qual a concebe como interminável, ou seja, possui caráter dinâmico, no qual a aprendizagem é uma atividade permanente que ocorre ao longo da vida (DEWEY, 1960).

Schön também possui grande relevância quanto a seus conceitos relativos à prática reflexiva e acabou por inspirar alguns dos demais autores que ainda serão citados nesse trabalho. Para o autor, a docência possui características incertas, de modo que, em algumas situações, o profissional não consegue resolver de antemão, sendo necessária a articulação de saberes e competências que transcendem os conhecimentos técnicos (SCHÖN, 2000). Nesse sentido, o autor reconhece a experiência e a reflexão sobre ela como fatores importantes para a formação docente (SCHÖN, 1997).

Nas concepções de Schön (2000), o professor reflexivo é caracterizado como criativo, não reproduz concepções alheias. O autor nos apresenta três concepções a serem levadas em consideração: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação é caracterizada na reflexão acerca de situações problemas após a ação, ou seja, ao mesmo tempo em que toma consciência de decisões tomadas em sala de aula, o docente reflete e busca outros caminhos possíveis de resolução para determinadas situações. Já a reflexão na ação ocorre durante a realização da ação, com isso é realizada mediante conhecimentos que já são do domínio do professor naquele momento, ou seja, o professor reflete enquanto está vivenciando a situação. E, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação se caracteriza como um processo de reflexão mais elaborado, o qual o professor analisa e procura



compreender a ação, buscando novas alternativas para determinada situação e percebendo o que ocorreu antes e depois do ocorrido.

Desta forma, o autor reconhece que o cotidiano do docente, seu saber, também proveniente de suas experiências, como conhecimentos que podem ser utilizados como objeto de investigação.

Ainda no tocante à reflexão sobre a prática, segundo Freire (1991, p. 589), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Desta forma, é necessário que a formação continuada, tenha como pressuposto a “[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Em conformidade, Alarcão (1996) aponta que a reflexão se faz necessária para o desenvolvimento profissional e construção da identidade docente, pois favorece a re(construção) e transformação da prática além de propiciar que o sujeito seja autônomo, promovendo transformações no ambiente educacional. Neste mesmo sentido, afirma-se ainda que

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva. (ALARCÃO, 2003b, p. 41)

Com isso, a autora aponta que o professor que faz uso da prática reflexiva, não é um mero reproduzidor de ideias, mas sim criativo, sendo ele, sujeito de sua atuação e prática educativa. Em conformidade, Imbernón (2010) indica que para que a formação continuada ocorra de forma legítima, se faz necessário que os professores não sejam objetos de formação, e sim sujeitos dela.

Outro autor de destaque que discorre acerca da formação docente é Tardif (2008). Nas palavras do autor (TARDIF, 2008, p. 223)

[...] acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

O autor em questão pontua, também, que os professores possuem saberes docentes que possuem relação com a formação e exercício da profissão. Para ele, o saber docente se

caracteriza como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2008, p.54). Diante das concepções do autor, os saberes são classificados como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles transmitidos aos professores ao longo do processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Além disso, estão inseridos neste saber conhecimentos sobre técnicas e métodos de ensino (TARDIF, 2008).

Os saberes disciplinares são caracterizados por diferentes conhecimentos, como ciências exatas, ciências humanas, linguagem, entre outros. Ou seja, são saberes acumulados pela sociedade, provenientes das disciplinas oferecidas nas instituições de educação (tem relação com o que vai ser ensinado) (TARDIF, 2008).

Já os saberes curriculares são aqueles conhecimentos relacionados aos objetivos, métodos e conteúdo, ou seja, tem relação à forma que esses conhecimentos socialmente produzidos são apresentados aos estudantes (TARDIF, 2008).

Por fim, os saberes experienciais são aqueles provenientes do próprio exercício docente. São produzidos pelos professores mediante suas experiências e por ela são validados. São saberes práticos, e, com ele, o professor elabora representações que o auxilia a agir em diversas situações que ocorrem em sala de aula e no exercício da profissão. Além disso, esse saber também é composto com base na experiência compartilhada, tendo em vista que o professor não é um ator solitário (TARDIF, 2008).

Com isso, infere-se que os saberes experienciais são nativos das vivências de vida de cada professor, ademais, são saberes produzidos mediante exercício da prática docente (TARDIF, 2008; BORGES, 2004). Dessa maneira, acreditamos que o saber experiencial pode e deve ser reconhecido com um eixo estruturador para que o processo de reflexão crítica sobre a prática educativa ocorra.

Apesar disso, alguns autores enfatizam que os saberes da experiência são muitas vezes colocados em evidência relativamente à utilização no trabalho. A valorização da prática, de certa forma, foi criticada, com a premissa de que a prática seria mais valorizada do que a teoria, sendo a prática reflexiva indicada como centrada unicamente na prática, provocando um esvaziamento da teoria.

Segundo Tardif (2008, p.21) “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais [...]”. Por este ângulo, existe a supervalorização do saber da experiência perante os outros. No entanto, na

docência, também é possível ressignificar todos os outros saberes (saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional), o que acaba legitimando-os e enfatizando também sua importância. Além disso, apesar do enfoque dado ao saber experiencial, não podemos deixar de reconhecer que existe a interrelação entre todos os saberes docentes, podendo esses também serem transformados ao longo do tempo.

Enfatizamos que apesar dos saberes da experiência possuírem esse destaque, pautar-se apenas no âmbito das vivências não parece ser o melhor caminho referente à melhoria do ensino e do trabalho docente. Desta forma, acredita-se que propiciar a relação direta entre teoria e prática na produção de saberes é o caminho mais preciso para que a formação continuada ocorra. Ademais, desconsiderar a teoria no processo de prática reflexiva não parece o melhor caminho. Isto posto, concordamos com Pimenta (2005) ao afirmar que o saber docente não é constituído apenas pela prática, sendo este, também, constituído por teorias sobre educação.

Para Freire, “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). O autor também destaca que a reflexão crítica sobre a prática é o que fomenta a formação continuada, pois é necessário pensar a prática educativa para que esta seja transformada.

Fortuna (2016, p. 65) se baseia na concepção de Freire para afirmar que

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade.

Na concepção de Candau e Lelis (2001), teoria e prática devem possuir uma relação indissociável, a qual devem ser trabalhadas simultaneamente. No entanto as autoras salientam que teoria e prática são componentes com identidades diferentes, com a premissa de que

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torna-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63).

Com isso, pode-se inferir que teoria e prática possuem relação direta e de componente no que tange à transformação da prática educativa por meio da reflexão-ação. Neste sentido, o docente faz uso de sua realidade escolar como objeto de investigação, análise e reflexão, caracterizando-o como pesquisador de sua própria prática (ZEICHNER, 1993).

Januário, Anaclato e Henrique (2009) afirmam que “a experiência profissional e pessoal dos professores parece emergir, no que respeita ao perfil decisional do professor, assentando no *habitus* e nas representações das suas concepções teóricas e práticas em relação às diferentes etapas do desenvolvimento profissional”. Desta forma, acredita-se que o professor possui papel ativo na ressignificação de sua prática educativa, sendo ele sujeito de sua formação.

Para Tardif (2008, p. 234)

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Em acordo com Tardif (2008), os professores possuem propriedade para opinar sobre sua formação, formação esta, imbricada em seu contexto e local de trabalho, concebendo a escola como *locus* de formação docente. Com isso, acredita-se que a formação continuada deve estar diretamente relacionada com o contexto de atuação dos professores (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2008; GATTI, 2008; GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2009; SOMMERHALDER; MARTINS, 2018; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020).

Para Nóvoa (2001) é no ambiente escolar, resolvendo os problemas e as dificuldades educativas, que se desenvolve a formação docente. Assentando com essa afirmação, Imbernón (2009) acredita que o ambiente escolar deve ser imprescindível para a formação, defendendo assim que a formação docente deve ser voltada para o contexto escolar.

Neste sentido então, se faz necessário que, para além do espaço escolar, a formação seja pautada nas necessidades formativas e no contexto de trabalho dos sujeitos. É imprescindível que o professor seja reconhecido com papel importante em sua formação, sendo capaz de produzir e transformar teorias e práticas educativas por meio de seus saberes docentes (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2008).

Por isso, acredita-se que a formação de professores deve estar centrada no exercício do professor, tendo o contexto escolar como local de produção de conhecimento (MACHADO; FORMOSINHO, 2009). Além do mais, é essencial que as necessidades e particularidades dos professores sejam consideradas no processo de formação (GARCIA, 1999).

Nóvoa (2001) declara que a escola é o local onde os professores aprendem e ensinam. Além disso, afirma ainda que a formação continuada deve ser pautada não só na pessoa do professor, como também na escola como *lócus* de formação profissional.

Para Sommerhalder e Martins (2018), a formação em contexto deve ser aquela que ocorre no espaço de trabalho dos professores, tendo em vista que é nesse espaço que

[...] ocorrem as experiências, buscando construir ações articuladas de formação e trabalho. Essa concepção formativa compreende a escola como espaço de crescimento e formação conjunta, conferindo a ela um papel central como local de produção de conhecimento”. (SOMMERHALDER; MARTINS, 2018, p. 624).

Assim sendo, Candau (1999) acredita que o processo de formação contínua deve ser orientado pelo saber docente. Além disso, a autora afirma que o cotidiano escolar e as experiências docentes podem promover a formação de professores, pois é no cotidiano escolar que o professor aprende, (re)significa, e aprimora sua formação (CANDAU, 1996).

Com isso, consideramos que a formação continuada teve várias finalidades ao longo do tempo, a saber: atualização profissional, “reciclagem”, suprir carências teórico-metodológicas, mudança de função, projeção de carreira, dentre outros. No entanto, mediante os apontamentos elencados acima, a formação continuada se modificou quanto a finalidades e estruturação, como desenvolvimento profissional e formação contínua, ou seja, se estendendo por todas as experiências, ao longo da vida do professor, a fim de melhorar sua prática educativa, o processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, o ensino na escola. Assim, acreditamos que, no que tange à formação continuada, o que se espera é que, para além de dialogar com a teoria e prática, que se favoreça a reflexão crítica docente, a valorização da escola como espaço de formação e o reconhecimento do professor como sujeito dotado de saberes, capaz de produzir conhecimentos.

### **3 HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: história e concepções**

Nesta seção do trabalho será abordado o HTPC realizado por professores enquanto componente de suas cargas horárias, destinado à sua formação continuada.

Na seção *3.1 HTPC como formação continuada em serviço: como surgiu?* traremos a legislação que inseriu o HTPC e sua realização pelos professores do Estado de São Paulo, além da lei do piso salarial (BRASIL, 2008) que acabou por instituir 1/3 da carga horária de trabalho docente para atividades realizadas extraclasse.

Na seção *3.1 HTPC: formação coletiva de professores* abordaremos o HTPC como formação coletiva de professores. Abordaremos como essa formação coletiva pode favorecer as trocas de experiências entre diferentes professores promovendo a construção da identidade docente e melhora significativa da prática educativa docente.

#### **3.1 HTPC como formação continuada em serviço: Como surgiu?**

Os professores do Estado de São Paulo reivindicaram por muito tempo a existência de um espaço/tempo remunerado, o qual eles pudessem se formar em um momento a parte da sala de aula, discutir acerca das demandas escolares e problemas educacionais. Sabe-se que o ofício docente não se limita apenas às paredes da sala de aula, sendo necessário que o professor planeje, avalie, reavalie e se forme, em outros termos, o trabalho docente transcende para além de quando está atuando em sua aula.

Mediante essa necessidade por parte dos professores e por meio de fortes reivindicações feitas pelo professorado paulista, o HTPC foi instituído na rede pública estadual do Estado de São Paulo a partir da portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 (SÃO PAULO, 1997). Além disso, o HTPC deve ser desenvolvido nas escolas com participação dos professores, sendo o coordenador pedagógico mediador do processo de formação.

Segundo Oliveira (2006) e Santini, Vedovatto e Guarda (2020), em 1997, a formação continuada de professores em serviço fica garantida mediante a inserção do plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação, por intermédio da Lei Complementar nº 836/97 (BRASIL, 1997) e Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP) nº 1/96 (BRASIL, 1996), que fala sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Mendes (2008) assegura que a origem do HTPC também está diretamente ligada a busca, por meio de um movimento nacional, de melhores condições de trabalho e qualidade do

ensino público; essa conquista é resultado de mobilizações políticas por parte dos professores, sendo caracterizada por greves e paralisações. A autora afirma ainda que, no Estado de São Paulo, o direito à formação continuada, dentro da carga horária de trabalho do professor, começou a ser discutido e implementado através do Decreto nº 21.833 de 28/12/1983, que instituiu o Ciclo Básico, a alfabetização com duração de dois anos ao longo da primeira e segunda série do Ensino Fundamental. Contudo, só em 1997 esse direito passa a ser oficializado por meio do Plano de Carreira dos Professores Estaduais (MENDES, 2008).

No entanto, anteriormente a 1998, a denominação para essa formação continuada em serviço era denominada de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), sendo que a partir desse ano, denominado como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ampliando esse conceito de formação continuada individualizada para dois momentos, sendo eles tanto coletivos, com os pares, quanto individuais, incluindo os professores de Artes e Educação Física (MENDES, 2008; BEGNAMI, 2013). Com isso, o HTPC passa ser obrigatório para os professores, compreendendo horas incorporadas a sua jornada de trabalho (FRANCO; PRADOS, 2014; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020). Outro avanço com relação à formação continuada docente, mesmo que abordada de forma indireta, é a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008) que determina o quanto os professores devem receber em salário e qual a quantidade de horas de seu trabalho deve ser destinada a cada atividade realizada.

A Lei do Piso Salarial ou Lei nº 11.738 ressalta, pelo Artigo 2º § 4º, que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de **2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.**” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Dessa forma, a Lei do Piso determina, de forma indireta, que 1/3 da carga horária de trabalho pode ser desenvolvida por meio de atividades extraclasse.

Em 2011, um estudo do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2011, p. 9) sobre a Lei do Piso salarial explicita que

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Isso posto, o referido estudo determina as concepções acerca de espaço/tempo de formação continuada, como devem ser realizados e qual é o objetivo e/ou a finalidade. Além disso, aborda que seja na nomenclatura de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou em outra denominação, deve estar presente em diversos sistemas de ensino a nível nacional.

Em outro excerto desse estudo realizado pelo MEC acerca da Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), afirma que a formação continuada nesses espaços/tempos deve ser efetivada por meio de parcerias entre redes estaduais, municipais e distritais de ensino, e universidades públicas de formação de professores. Como justificativa, o MEC ressalta que essas parcerias são de suma importância, pois promovem uma relação direta entre universidade e ensino, trazendo para dentro das escolas teorias e didáticas elaboradas nas universidades, além de permitir a discussão da prática cotidiana, o que possibilita a relação entre teoria e prática, possibilitando uma aproximação da escola pela qual se tem lutado (BRASIL, 2011).

No Estado de São Paulo, o HTPC possui regulamentação mediante um documento emitido pela Secretaria Estadual de Educação, sendo este, o Documento Orientador CGEB Nº 10 - ATPC em Destaque, de 2014. Nele destacam-se o percurso histórico dessa conquista dos professores (o HTPC) além de ressaltar que

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos (SÃO PAULO, 2014).

Mediante esse direito do professor à realização de atividades extrassala, trazidos pelas legislações e preposições acima, defendemos o HTPC enquanto espaço privilegiado de formação continuada em serviço, ou seja, centrada na escola.

Desta forma, o HTPC, é caracterizado por reuniões garantidas como parte da jornada que compõe o cargo dos educadores, com objetivo principal de propiciar a formação docente centrada na escola, tendo como premissa discussões coletivas, propiciando a reflexão e transformação da prática docente.

Segundo Oliveira (2006, p. 28), o HTPC então possui como objetivos principais

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem;
- III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V. Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, mediante os princípios apresentados anteriormente, o HTPC deve atender às necessidades formativas dos professores participantes, além de estar contextualizada a seu



ambiente de trabalho. Concomitantemente, o diálogo entre os pares é considerado fundamental para solidificar os saberes provenientes da prática docente. (NÓVOA, 1995)

Por fim, acredita-se que o HTPC também pode favorecer a resolução de problemáticas referentes à escola como um todo, tendo em vista que favorece a discussão acerca das necessidades educacionais, problemas cotidianos escolares e se funda como espaço/tempo de formação relacionando o saber docente com suas experiências em sala de aula.

### **3.2 HTPC: formação coletiva de professores**

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm discorrido acerca da necessidade de investimentos na formação de professores para uma melhor qualidade do ensino básico. (TARDIF, 2008; GATTI, 2008; IBERNÓN, 2010).

Segundo concepções já apresentadas no presente trabalho até o momento, é necessário que esta formação seja centrada no contexto escolar. Segundo o Relatório da Unesco (1998), a formação continuada de professores é muito importante, tendo em vista que “permite a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática” (UNESCO, 1998, p. 219).

Em conformidade, os Referenciais para Formação de Professores (1999) afirmam que a reflexão compartilhada com a equipe escolar, tendo a escola como espaço tempo dessa reflexão, criação de grupos de estudo e supervisão/orientação pedagógica, favorece a formação continuada.

Ressaltamos que o posicionamento de defesa que optamos para o presente trabalho com relação à formação continuada de professores, possui a escola como um de seus espaços, se não o mais importante, para a formação docente, no entanto, compreendemos que não é possível desconsiderar outros espaços alheios ao ambiente escolar, desde que esses cursos sejam significativos para os professores. Isso implica compreender que suas necessidades formativas devem estar em evidência, tornando assim, a formação mais significativa para esses docentes.

Compreendemos que os cursos de formação continuada podem advir em vários moldes, sendo eles cursos de aperfeiçoamento, de reciclagem, cursos de curta duração, entre outros. No entanto, alguns desses cursos por vezes não são bem compreendidos pelos professores, um dos motivos para tal pode ser o afastamento da realidade concreta do docente e/ou a não valorização do saber docente nesse processo.

Por conseguinte, é pertinente que as necessidades formativas dos professores, suas crenças, aspirações, problemáticas, sejam levadas em consideração no processo de formação

docente, bem como os elementos contextuais do ambiente escolar em questão, no qual o docente atua e desenvolve sua prática educativa (ALARCÃO, 2003a).

Integrado a esse pensamento, Imbernón (2010) afirma que os cursos que os professores frequentam podem contribuir na mudança efetiva da prática educativa, por meio da reflexão e avaliação contínua, mediante objetivos e moldes que são ministrados. Isso infere também que, dependendo desses formatos, podem ou não ter relevância na esfera da formação continuada para os professores.

Dito isso, Nóvoa (1995) infere que a formação de professores não é constituída apenas por acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, apesar destas também se caracterizarem como componentes da ação docente, no entanto, se faz necessário que seja praticada a reflexão crítica sobre as práticas para o favorecimento de uma construção a longo prazo da identidade docente.

Por isso acreditamos que os saberes experienciais, saberes práticos do cotidiano, precisam ser valorizados, bem como o contexto escolar e suas singularidades, tendo em vista que, lançando mão dessa legitimação do professor enquanto sujeito de suas práticas, a partir de seu saber experiencial, pode refletir criticamente, fomentando sua formação continuada.

Imbernón (2010) acredita que a transformação da prática educativa de professores ocorre apenas quando estes têm interesse em modificá-la. O mesmo autor também defende que a formação continuada seja realizada em contexto, ou seja, diretamente relacionada com a escola na qual o docente atua (IMBERNÓN, 2010). Para Formosinho (2009) acredita que a formação docente se torna mais significativa quando ocorre no contexto de trabalho, pautado no contexto escolar e, em grande parte, a partir da aprendizagem coletiva, com outros professores. Além disso, afirma que a formação continuada deve ter como centro de formação os professores, sendo eles heterogêneos e trabalhando em um sentido de colaboração para a formação da identidade profissional de cada um.

Afirma-se, assim, que as experiências coletivas de formação também propiciam a construção de saberes. Tardif (2008) assente com essa afirmação quando relata que, mediante a relação com os pares, por meio do encontro de diferentes saberes oriundos da experiência coletiva, os saberes da experiência conquistam notoriedade. À vista disso, estes saberes produzidos cotidianamente entrelaçados ao ambiente escolar, podem auxiliar outros docentes fornecendo subsídios para a resolução de problemas (TARDIF, 2008).

Com isso, podemos inferir que a formação de professores pode ser um processo tanto individual, como coletivo, o qual as experiências podem ser compartilhadas de forma dialógica, favorecendo a realização de um trabalho coletivo. Além disso, pode favorecer o protagonismo

docente promovendo a (re)construção de saberes e práticas educativas, articulando teoria e prática.

Ademais, consideramos importante pensar na Formação Continuada como um processo constante de reflexão, além de valorizar os saberes da experiência e argumentos do professor, com o intuito de que este seja formado de forma crítica. Nesta direção, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>5</sup> (ATPC), instituído nas escolas públicas do Estado de São Paulo, pode ir ao encontro dessas tendências, colaborando para uma significativa melhoria do ensino básico.

Quando nos referimos à escola como um ambiente que oportuniza a formação continuada em serviço, logo pensamos no HTPC, um espaço importante para tal finalidade, o qual também estão presentes discussões e reflexões acerca do ensino e desenvolvimento profissional docente (OLIVEIRA, 2006; MENDES, 2008; SOUZA, 2013; BEGNAMI, 2013; CUNHA; OMETTO, 2013, SICHELERO; REZER, 2013, LOURENÇO, 2014; SANTOS; OLIVEIRA; FERREIRA NETO, 2016; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020). Destarte, a escola possui potencial para transformação do ensino e formação continuada docente, pois é nela que os problemas acerca da prática educativa estão instaurados, ou seja, no contexto e na rotina do educador. Ademais, podemos dizer que o HTPC se tornou um direito e está previsto na carga horária do docente.

Vale ressaltar que o coordenador pedagógico ou professor coordenador também é parte componente do HTPC. Segundo a Portaria CENP Nº 1/96 L.C. nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997), o HTPC deve ser organizado e realizado nas escolas contendo os professores e coordenador pedagógico, esse último, deve exercer papel de mediador desse espaço/tempo, a fim de propiciar as reflexões dos professores, favorecer as trocas experienciais e promover o desenvolvimento profissional. Nesse processo, também acreditamos que o coordenador pode repensar e ressignificar suas formas de mediação.

Oliveira (2006) acredita que o HTPC pode ser um espaço para que as discussões sobre ensino e aprendizagem ocorram, caracterizando-o enquanto momento de formação. Nessa mesma perspectiva, Cunha e Ometto (2013) asseguram que o HTPC é um espaço de formação que preconiza as trocas de experiências e as discussões acerca das práticas docentes, o que favorece a produção de saberes e privilegia que exista uma interação não só entre professores,

---

<sup>5</sup> Devido à modificação da duração de 60 minutos para 50 minutos para igualar ao horário atribuído às hora-aulas, modificou-se o nome para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) no Estado de São Paulo, no entanto, o município em que realizamos a pesquisa ainda utiliza como nomenclatura Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, e é desta forma que os professores sujeitos da pesquisa se referem a ele.

como entre professores e gestores, colaborando para um espaço de formação conjunta e coletiva.

Lourenço (2014) acredita que o HTPC possui como principal objetivo a valorização da escola enquanto espaço de formação docente, o qual privilegia discussões coletivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento por parte do grupo docente. Além disso, afirma que esse espaço/tempo, pode promover aprendizagem e trocas experienciais, tanto entre o corpo docente, quanto com a coordenação.

Para Santini, Vedovatto e Guarda (2020, p. 3-4)

[...] o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) constitui-se como um espaço importante para socialização e articulação de conhecimentos de toda a equipe escolar, ou seja, como espaço oportuno de efetivação da formação centrada na escola, orientada pela reflexão, pois os horários destinados ao trabalho coletivo, normalmente, compõem a jornada de trabalho docente.

Algumas pesquisas relacionadas ao HTPC apontam que, apesar desse caráter com viés formativo, pautado nas experiências dos docentes, esses horários por vezes não atingem tais objetivos (MENDES, 2008; SOUZA, 2013; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020), acabam afastando-se das concepções de formação crítico-reflexiva. Com relação a isso, é refletimos ser necessário repensar esses momentos, os moldes de formação continuada e como estão sendo realizados, para que as necessidades formativas dos envolvidos no HTPC sejam levadas em consideração, favorecendo que essa formação seja significativa para seus participantes.

Em contrapartida, outras pesquisas apontam que o HTPC é um importante momento de reflexão e formação compartilhada (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2020) tendo em vista que se caracteriza como um espaço garantido para a comunicação direta entre professores e gestores.

Contudo, concordamos que refletir acerca dos moldes e formas em que são realizados esses HTPC são necessários para que esses possam evoluir e implicar em mudanças que sejam significativas para os seus participantes. No entanto, consentimos com as falas de Lourenço (2014) elencadas acima, o qual devemos conceber a escola enquanto espaço de mudanças e transformações, favorecendo discussões acerca do ensino e aprendizagens de forma dialógica, valorizando os profissionais educadores que nela estão inseridos, fortalecendo o corpo docente e em busca de uma melhora da qualidade da educação básica.

## 4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aqui pretendemos abordar brevemente algumas concepções históricas da Educação Infantil, versando acerca de suas características assistencialistas, passando para explanação de documentos oficiais e legislações que norteiam e organizam o trabalho nessa etapa da educação básica. Em seguida, discutiremos acerca da Educação Física enquanto área de atuação na Educação Infantil.

Na seção *4.1 Educação Infantil em foco* abordaremos concepções acerca da Educação Infantil, a partir de documentos norteadores desta etapa de ensino, bem como alguns marcos que conduziram a atual situação dessa etapa escolar.

Na seção *4.2 Educação Física: interfaces com a Educação Infantil* traremos o que aponta a legislação e discussões sobre a inserção da Educação Física e sua legitimação na Educação Infantil, além do que apontam os autores que estudam o tema.

### 4.1 Educação Infantil em foco

A Educação Infantil compreende a primeira etapa do ensino básico, abrangendo crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil atualmente compreende a creche (0 a 3 anos e onze meses) e a pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses).

No Brasil, as primeiras creches e instituições educacionais para atendimento dessa faixa de idade possuíam caráter assistencialista, no qual o intuito era auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa. Nesse sentido, as creches populares privilegiam a alimentação, higiene e segurança, não se preocupando com o desenvolvimento integral das crianças. No que se refere aos procedimentos dessas creches assistenciais, existia uma “rotina de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupados com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

É somente na Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil (BRASIL, 1988) passa a ser um direito fundamental. Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição Federal determina como “[...] o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola” (BRASIL, 1988).

Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), vem fortalecer a Constituição de 1988, abrangendo os direitos das crianças e adolescentes, sobretudo, no tocante ao direito básico à educação. Mediante a instauração do

Estatuto da Criança e do Adolescente por intermédio da Lei nº 8.069/1990, as crianças passam a ser reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Assegura-se no Artigo 3º que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, sendo destinada ao atendimento de crianças de até seis anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, relativo aos aspectos psicológicos, intelectuais, físicos e sociais. Desta forma, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um direito social.

No campo dos documentos, em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998), o qual foi organizado em três volumes. O documento em questão abrange creches e pré-escolas compreendendo crianças de zero a seis anos. O Referencial, como o próprio nome diz, é um documento norteador, que visa orientar as ações educativas na etapa da Educação Infantil.

Já em 1999, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), no qual buscou estabelecer propostas pedagógicas norteadoras para as creches e pré-escolas, trazendo objetivos e conteúdos didáticos para a atuação com crianças na Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), lançado em 2001, com validade de dez anos, teve como finalidade traçar metas e diretrizes também para a Educação Infantil. Em 2011, foi disponibilizada uma nova versão do PNE (BRASIL, 2011), tendo continuidade até 2020. Atualmente, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) está em vigência mediante aprovação da Lei nº 13.005/2014, o qual tem como meta, para Educação Infantil, a universalização desta para crianças de 4 e 5 anos e ampliação da oferta de vagas em creches.

Em 2009, após dez anos da instauração do DCNEI de 1999, institui-se o parecer CNE/CEB nº 20/2009, com a finalidade de promover o direito a brincadeiras, convivência e interação com outras crianças, orientando e organizando o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

No ano de 2013, a Emenda Constitucional de 2009 (BRASIL, 2009a), nº 59, que torna obrigatório o ensino na educação básica dos quatro aos dezessete anos, é adicionada à LDB

(BRASIL, 1996), desta forma, fica então obrigatória a matrícula de crianças de quatro a cinco anos na pré-escola. Com isso, o artigo 30 da LDB afirma que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para crianças de zero até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996). Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, devem acolher crianças nessas idades.

A Educação Infantil no Brasil, com o passar dos anos, têm se ampliado de forma progressiva (MELLO *et al.*, 2012; MELLO *et al.*, 2016) em função do processo de urbanização, do grande aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e da mudança nas estruturas familiares (MASULLO; COELHO, 2015).

Martins (2015) corrobora com essa ideia de que a Educação Infantil vem se expandindo e um dos motivos para tal tem relação com a Emenda Constitucional nº 59/2009, citada cima, que instituiu a obrigatoriedade de matrículas e frequência de crianças entre quatro e cinco anos de idade em instituições de ensino infantil/pré-escolas.

Em 2017, é implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) trazendo novas perspectivas para o ensino e para a Educação Infantil, apontando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, compreendendo também a concepção do educar e cuidar. Neste sentido, as aprendizagens das crianças podem ser pautadas a partir dos campos de experiências, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sobre a Educação Infantil, concordamos com Masullo e Coelho (2015) quando enfatizam que as concepções acerca da Educação Infantil na atualidade são muito mais amplas e superam a visão assistencialista, compreendendo-a hoje enquanto instituição que integra o cuidar e educar, considera as crianças enquanto sujeitos ambientados na cultura, viabiliza interações e socializações com diversos tipos de linguagens, constituindo a identidade e autonomia da criança.

Nesse cenário, acreditamos que a inserção da Educação Infantil como primeira etapa do Ensino Básico se caracteriza como um grande avanço quando pensamos nos direitos da criança de 0 a 6 anos, pois pensamos que deve ser assegurado o desenvolvimento de forma física, emocional e social, além do direito de vivenciar experiências em outros espaços, como os escolares. Ademais, os documentos norteadores para a Educação Infantil também contribuem não só para seu desenvolvimento enquanto sujeito, mas também nas formas de trabalho e trato com a criança pequena.

## 4.2 Educação Física: interfaces com a Educação Infantil

A Educação Física escolar possui uma trajetória histórica diversa. Podemos dizer que, em cada momento da história, acabou acompanhando e se modificando mediante as mudanças sociais, econômicas e políticas. Desenvolveu-se ligada a instituições médicas, militares e esportivas. No entanto, conforme estudos foram surgindo, essas concepções foram se modificando ao longo dos anos.

Atualmente, o que mais se acredita quando falamos acerca do que se estuda na Educação Física é, majoritariamente, a cultura corporal ou cultura corporal de movimento (SOARES *et al.*, 1992; BRASIL, 1997), nesse aspecto, a Educação Física é vista enquanto área de conhecimento que, na escola, tem como temática as atividades corporais como jogo, dança, ginástica e esporte. De forma mais atual, seguindo os ideais colocados pela BNCC, caracterizam a Educação Física como componente curricular que possui como temas as práticas corporais, compreendidas enquanto manifestações expressivas e culturais, produzidas ao longo da história, sendo elas: brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

No que tange à legislação na área da Educação Física, a LDB estabeleceu mudanças, integrando o Ensino Médio e Educação Infantil na Educação Básica (BRASIL, 1996). Neste quesito, o parágrafo 3º do artigo 26 estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Com isso, a Educação Física passa a ter legítima presença na Educação Infantil, sendo ela considerada atrelada à proposta pedagógica da escola e componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que quando o artigo 26, inciso 3º, ao que se refere à Educação Física como componente da Educação Básica foi promulgado, não havia o termo *obrigatório*, sendo este adicionado apenas em 2001, por meio da Lei 10.328 de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), tendo, como prerrogativa, a tentativa de garantir a efetiva presença da Educação Física em toda a Educação Básica.

Defendemos a inserção da Educação Física como um componente curricular de grande avanço para a área, já que ela passa de “atividade” para “componente curricular”. No entanto, não só por meio de leis pode-se garantir a legitimidade da Educação Física como área de conhecimento e, por esse motivo, a Educação Física vem buscando seu espaço e meios para se



afirmar enquanto área do conhecimento, seja no âmbito da Educação Infantil, como nas demais fases do Ensino Básico.

Em referência às especificidades do professor de Educação Física na Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n.07/2010 que promove as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, aponta que nos anos iniciais do ensino fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Artes podem ser trabalhados pelo professor de referência da turma ou por professores licenciados nesses componentes, os especialistas (BRASIL, 2010).

Enfatiza-se que as DCN (BRASIL, 2010) apontam que as disciplinas de artes e educação física podem ser desenvolvidas tanto pelo professor especialista, quanto pelo professor referência da turma, o professor polivalente. Dessa forma, fica a cargo das instituições e municípios optarem pela entrada/atuação ou não do professor de Educação Física nesta etapa de ensino. Essa é uma realidade que também se estende para a Educação Infantil, a qual mesmo com a conquista da área, mediante a LDB (BRASIL, 1996), quando passa a ser considerada componente curricular em todos os níveis de ensino, a contratação do profissional da área, nesta etapa, fica a critério das redes de ensino, ou seja, não é obrigatória (MELLO *et al.*, 2014; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; BONFIETTI *et al.*, 2019).

Mello *et al.* (2014, p. 468) afirmam que

[...] apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia.

Dessa forma, em relação à Educação Infantil, a obrigatoriedade da presença e atuação do profissional de Educação Física também fica a critério das instituições de educação básica e o trabalho relacionado ao movimento fica, muitas vezes, a cargo do professor generalista. Assim, algumas instituições e gestões não consideram que existe a necessidade de um professor especialista (com formação específica, como Educação Física) para trabalhar com esse tema de ensino, considerado como parte do trabalho dos professores generalistas (KIPPLEL; MELLO, 2012). No entanto, os professores generalistas ou polivalentes (formados em pedagogia e/ou magistério), alegam que não se sentem preparados para tratar das temáticas envolvendo o corpo e movimento (FERRAZ; MACEDO, 2001; OLIVEIRA, 2008; GUIRRA, 2009; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; BONFIETTI *et al.*, 2019).

Atualmente, possuímos alguns documentos legais que são referências quando nos referimos à Educação Infantil. São eles o RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017), todos já citados anteriormente nesse trabalho. Concordamos com Martins (2018, p. 27) ao afirmar que esses documentos são resultados de um “esforço em reunir o que vem sendo produzido na área acadêmica e de sistematização das conquistas provenientes dos diferentes campos e sujeitos que integram a Educação Infantil, ainda que elas não sejam consensuais”.

Além disso, pode-se afirmar que, nesses referidos documentos, a Educação Infantil, abordada como primeira etapa da Educação Básica, não possui organização enquanto disciplinas curriculares, ou seja, possui um processo de aprendizagem de forma integral e não segmentada. Com isso, acredita-se que esses documentos norteadores, no que diz respeito à Educação Infantil, não trazem de forma explícita o que o professor deve trabalhar na Educação Física, conforme relatam os professores participantes do estudo de Zanotto (2020).

Diante dessas indagações, há o questionamento: como se pensar a Educação Física na Educação Infantil? Ou ainda, qual o espaço que ela ocupa, ou pode ocupar nesse nível de ensino?

O movimento pode ser considerado como forma de linguagem da criança, composta por intencionalidade e forma de expressividade. Além disso, caracteriza-se como a “primeira forma de interação da criança consigo e com o meio. Movimentando-se ela descobre o seu próprio corpo, o mundo a sua volta e expressa emoções, sentimentos e pensamentos” (ZANOTTO; FERREIRA; ALVES, 2020, p. 51). Nesta mesma direção, Uchôa e Prodócimo (2008) contribuem com a temática corpo e movimento na Educação Infantil, o qual consideram que esta é a forma com que a criança aprende e relaciona-se com outras pessoas e o mundo a sua volta, assim como transformar suas concepções acerca da cultura em que está inserida.

Pensando na especificidade da Educação Física, trataremos discussões acerca dos documentos e leis buscando indícios e norteadores no que tange ao ensino e inserção da Educação Física na Educação Infantil. Em seguida, abordaremos concepções sobre o movimento, as brincadeiras, interações e experiências que podem orientar concepções acerca do trabalho da Educação Física na Educação Infantil.

O movimento, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), possui grande importância no tocante ao desenvolvimento da criança. Ele está presente desde o seu nascimento, favorecendo a interação da criança com o mundo e é considerado como fonte de aprendizagem. Ademais, o documento apresenta o movimento como um dos eixos de trabalho contidos na experiência “Conhecendo o mundo”. No entanto, no que tange à análise deste documento quando trata do

movimento, este é apresentado ainda de forma reducionista, pautado em abordagens desenvolvimentistas e instrumentais.

As DCNEI (BRASIL, 2009a), apresentam práticas pedagógicas norteadoras na Educação Infantil, trazendo, como eixo estruturante do ensino, as interações e brincadeiras, garantindo experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009a, p. 25).

Já a BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, apresenta um capítulo oferecendo caminhos para o trabalho com crianças na Educação Infantil. Além de abordar o cuidar e educar de forma indissociável, a BNCC pontua que o trabalho na Educação Infantil deve ter como eixo estruturante as interações e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito histórico-social produtor de cultura. Este documento aponta seis direitos de aprendizagem da criança, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Além disso, apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e, também, os campos de experiência já citados no decorrer desse trabalho.

Ainda no que concerne a BNCC, acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil pode estruturar sua atuação pautada nos campos de experiências, principalmente no corpo, gestos e movimentos, no entanto, não é necessário que se limite a ele, isso por entendermos a Educação Infantil como uma etapa não disciplinar. Assim, esse eixo temático possui como possibilidade a articulação de todos os campos experienciais.

Ao nos debruçarmos nos documentos citados acima, principalmente nos dois mais atuais, sendo eles as DCNEIs e BNCC, percebemos que o trabalho educativo na primeira etapa da Educação Básica, com viés da cultura corporal de movimento ou práticas corporais, das interações e brincadeiras nas mediações com as crianças sujeitos da Educação Infantil (MARTINS, 2018). Nesse sentido, quando pensamos na Educação Infantil, nessa etapa, sobretudo, os professores regentes ou generalistas também podem, ou devem, trabalhar com essas temáticas.

Consentimos com Martins (2018) quanto a não necessidade de somente o professor especialista de Educação Física trabalhar com o corpo, movimento e brincadeiras na Educação Infantil. Consideramos importante ressaltar que o trabalho com o tema corpo e movimento na Educação Infantil, então, não deve ficar apenas a cargo do professor especialista, formado em Educação Física, tendo em vista que consideramos que o corpo não é um tema de ensino de exclusividade da área, podendo ser trabalhado também pelos(as) professores(as) generalistas. No entanto, atentamos que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil,

pode contribuir com experiências corporais, considerando as especificidades da criança, que sejam significativas para sua aprendizagem.

Concordamos com Santos *et al.* (2012), Sarmiento (2013), Mello *et al.* (2015) e Barbosa (2018) quando afirmam que a brincadeira, apesar de não ser apenas restrita à área de conhecimento da Educação Física, relativamente ao trabalho pedagógico desenvolvido pela área em questão, pode favorecer com práticas corporais que privilegiam as especificidades do sujeito criança, principalmente no que diz respeito a um planejamento engajado com qualificar as potencialidades e subjetividades brincantes da criança.

Contudo, a inserção do professor especialista, ou do professor de Educação Física na Educação Infantil pode gerar algumas preocupações. Oliveira e Prodócimo (2015) constataram, em uma pesquisa realizada com temática relacionada à Educação Física na Educação Infantil, que a presença do professor especialista acaba por gerar uma despreocupação e, conseqüentemente, uma redução de trabalhos realizados com os temas movimento, corpo e brincar por parte dos professores generalistas.

Já em outro contexto, a inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil pode acarretar inquietações em relação à fragmentação da Educação Infantil, dessa forma, autores como Sayão (1999, 2000), Ayoub (2001), Nunes (2007), Assis (2015), Barbosa (2018), Martins (2018) defendem a articulação entre as áreas de conhecimento e o trabalho conjunto entre docentes polivalentes e especialistas, com o intuito de desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Sayão (2000), há 20 anos já enfatizava que não é o fato de professores diferentes atuarem que incita essa preocupação, mas as diferentes concepções de trabalho pedagógico, trabalhados de forma isolada. Desta forma, a preocupação se dá no domínio da fragmentação do trabalho docente na Educação Infantil.

A mesma autora reforçava ainda que é necessário que os profissionais que atuam com crianças dessa etapa de ensino tenham como premissa participar de formações. Para Sayão (2000, p. 5)

Possibilitar a formação permanente e em serviço dos/as profissionais da educação física na educação infantil, através da participação em cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiência são formas de qualificar o trabalho docente, aproximando-os cada vez mais entre si e do coletivo das creches e NEIs, assim como do Ensino Fundamental, para que este possa se voltar mais para a educação infantil. A troca constante de experiências e o relato das práticas favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência.

Nesse sentido, a autora aponta a formação continuada de professores como um caminho possível para o desenvolvimento de um melhor processo educativo na Educação Infantil, fortalecendo a relação de parceria entre professores, educadores e gestão.

Ayoub (2001), por seu turno, também contribui com essa discussão. Para a autora, existem hierarquizações nos centros de Educação Infantil que acabam gerando disputas por espaços políticos e pedagógicos, além de fragmentar o conhecimento para a criança (AYOUB, 2001).

Guirra e Prodócimo (2010) elencam que o trabalho conjunto realizado pela professora polivalente e especialista é o melhor caminho a ser tomado na Educação Infantil, pois respeita as especificidades e vivências da criança. Além disso, ressaltam ainda que o trabalho com o movimento e o corpo devem ser realizados de forma coletiva, levando em consideração as significações sociais das próprias crianças.

Em outra pesquisa, Oliveira e Prodócimo (2015) inferem que a fragmentação na Educação Infantil pode estar relacionada a uma tentativa de disciplinarização, mediante a presença do professor especialista com base nas outras etapas de ensino, tendo em vista que, em muitos dos casos, os professores especialistas ministram apenas uma ou duas aulas por semana, não participando da escola em contexto mais ampliado. No entanto, as autoras ressaltam que defende a participação do educador de todo o contexto escolar, envolvendo a escola, alunos e comunidade, não somente de suas aulas.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento nessas instituições de ensino, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos, deve ser trabalhado em uma perspectiva a não fragmentar o conhecimento e as experiências das crianças, devendo também considerar as vivências históricas e sociais das crianças sujeitos dessa etapa de ensino (MARTINS, 2018). Assim, pensamos que a comunidade escolar deve estar alinhada e pensando por um mesmo caminho, tendo temas e metas em comum para serem trabalhados com as crianças.

Retomando a discussão relacionada a presença do professor especialista na Educação Infantil, pode-se dizer que a LDB acabou por impulsionar a relação entre Educação Física e Educação Infantil (KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015; MELLO *et al.*, 2016; MARTINS, 2018), assim, podemos dizer que tem aumentado gradativamente. No entanto, também ressaltamos a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), que assegura 1/3 da carga horária do professor para atividades extraclasse, podendo ser utilizadas para estudos, planejamentos e avaliações. A referida lei não faz menção em relação a como o docente pode utilizar desse horário, desta forma, os gestores municipais têm lançado mão da inserção de aulas de Educação Física e artes, com a finalidade de viabilizar esse direito na Educação Infantil (KLIPPEL, 2013;

MARTINS, 2015; MARTINS; 2018; BARBOSA, 2018). Assim, podemos dizer que os conhecimentos inerentes às áreas de Artes e Educação Física já estão integrados ao que deve ser trabalhado pelo/a professor/a regente da Educação Infantil, no entanto, a presença de professores especialistas nessas áreas pode se fortalecer mediante não só a LDB (BRASIL, 1996), como também pela Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008).

Sobre isso, em nossa concepção, acreditamos que se faz importante que mais professores das áreas específicas sejam considerados e integrados na Educação Infantil, com a ressalva já posta nesse trabalho, de que os professores, sejam especialistas, sejam generalistas, trabalhem de forma colaborativa. Ademais, consideramos importante que os professores regentes e especialistas, para além de um momento individualizado de planejamento, estudos e avaliação, também possam ter, dentro de sua carga horária de trabalho, um momento coletivo de reflexão e discussão.

Dessa forma, defendemos a presença do professor especialista na Educação Infantil, com a condição de que esse trabalho com as crianças não seja realizado de forma dissociada, mas pensando em um aprofundamento de processos educativos, o qual os docentes, de forma colaborativa, podem promover experiências de aprendizagens às crianças.

Consideramos importante ressaltar que a presente pesquisa realizada nessa dissertação não está preocupada em discutir a presença ou não do professor de Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista que o município pesquisado compreende a presença desse profissional de área atuando com crianças da pré-escola (desde o ano de 2016) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (desde 2011). Com isso, anunciamos voltar ainda neste trabalho a questão do professor que já está inserido na Educação Física na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, bem como suas dificuldades, dilemas e potencialidades. Além de pensar e investigar seus momentos de formação continuada.

Alguns estudos apontam que os professores de Educação Física, ainda possuem dificuldades no que diz respeito à ordem pedagógica e atuação com crianças que estão na Educação Infantil (AYOUB, 2001; SAYÃO, 2002; MELO *et al.*, 2014; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; BARBOSA, 2018; MELO, 2018).

Oliveira e Prodócimo (2015) colocam em questão o fato de o preparo para atuar com a criança pequena por parte dos professores de Educação Física vem se modificando. Essas autoras fazem menção ao trabalho de Sayão (1999) ao citar, em um dos seus estudos acerca da Educação Física na Educação Infantil, que não existia uma preocupação em formar professores para atuar com esse nível de ensino. No entanto, segundo Oliveira e Prodócimo (2015) essa

realidade vem se modificando, porém, pensar em debates e discussões sobre Educação Física na Educação Infantil ainda não é comum em todos os cursos de formação inicial ofertados.

Ayoub (2001), em um estudo antigo sobre a Educação Física na Educação Infantil, já dizia que os professores especialistas não possuem plena compreensão do trabalho do corpo e movimento nessa etapa de ensino, sendo que, geralmente, o que se observa é a aplicação de jogos com a finalidade unicamente de divertimento das crianças.

Mais atualmente, Oliveira e Prodócimo (2015) ao analisar a prática do professor de Educação Física na Educação Infantil inferiram que na práxis construída pelos sujeitos investigados apresentaram-se dificuldades, o qual acreditam que a experiência cotidiana possa auxiliar. No entanto, ressaltamos que a experiência para ser legitimada deve vir junto a um processo de reflexão e ressignificação da prática.

Já para Melo (2018), um grande crescimento da área da Educação Física adentrando na Educação Infantil tem ocorrido, em descompasso a isso, muitos professores dessa área de conhecimento se deparam com dificuldades relativas às pedagogias para atuar com essa etapa de ensino. Outrossim, acreditamos que alguns professores de Educação Física possuem pouca experiência nesse contexto, o que se deve não somente à formação inicial, bem como o ingresso nesta área com pouco preparo para o exercício docente específicos para o trato com a infância.

Assim, existe um afastamento no tocante ao trabalho do corpo e movimento, seja por parte dos professores especialistas em Educação Física, como dos professores polivalentes. Para tanto, acreditamos necessário repensar os cursos tanto de formação inicial, como de formação continuada desses profissionais, a fim de aproximar a compreensão de que o movimento é um dos temas de ensino que compõem a Educação Infantil, bem como as formas de como podem ser trabalhados, reconhecendo a criança enquanto sujeito. Para além disso, a solidificação de parcerias entre os professores polivalentes e especialistas também é um passo importante a ser tomado, ao qual um trabalho possa ser complementado pelo outro, trazendo unidade ao ensino.

Para Martins, Tostes e Mello (2020) os desafios, tensões e possibilidades inerentes ao processo de formação inicial, por meio do estágio supervisionado, são potencializados na licenciatura em Educação Física, atuando na Educação Infantil principalmente pela não fragmentação do ensino nesse nível de ensino.

Assim, logo na formação inicial, é necessário que seja estabelecida a relação entre teoria e prática. Com isso, desponta a carência de se pensar na formação de professores/as comprometidos/as com a disciplina de estágio supervisionado, pois permite a vivência da realidade concreta escolar (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Em consonância, Pimenta (2004) considera que o estágio deve ser considerado enquanto oportunidade de aprendizagens acerca

de ser professor, assim como na construção da identidade docente. Além disso, acaba por contribuir com 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).

Portanto, acreditamos que a formação inicial, em especial a formação inicial e experiência dos alunos de Educação Física no contexto da Educação Infantil, se faz imprescindível, pois evidencia as especificidades dessa etapa de ensino ao passo que favorece para a construção da identidade docente. Para além de repensar a formação inicial, compreendemos que a formação continuada, contextualizada e reconhecendo os saberes docentes (TARDIF, 2008), também pode surgir como uma ferramenta de auxílio para a melhoria do ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Tristão e Vaz (2019), em um estudo sobre formação de professores de educação física em escolas de crianças pequenas, afirmam que a formação continuada pode ser importante nos ambientes educacionais que compreendem crianças pequenas, pois contribui para a construção de boas práticas. Além disso, ressalta como crucial não criar modelos de aulas a serem seguidos nessa etapa, mas pautar essa formação continuada em trocas experienciais, mostrando práticas bem-sucedidas para uma reflexão coletiva. Nessa mesma perspectiva, Garanhan e Nadolny (2011) afirmam que também se faz necessária a ação investigativa da prática para uma formação continuada que favoreça a Educação Física na Educação Infantil.

Assim sendo, consideramos que para os autores citados, que elencaram a formação continuada de profissionais (de Educação Física) que atuam com a infância, se faz necessário pensar a formação continuada nos mesmos moldes defendidos nos capítulos anteriores deste estudo, o qual pensar e refletir a prática, levando em consideração o contexto em que se está inserido, valorizando a escola enquanto produtora e transformadora de saberes parece ser um melhor caminho efetivo à transformação da prática educativa. Além disso, acreditamos que os professores de Educação Física devem buscar se comprometer com a Educação Física – na Educação Infantil – a fim de propiciar e organizar um ensino de qualidade para as crianças, e, para isso, devem buscar meios para se qualificar.

Segundo Barbosa (2018), historicamente, a Educação Física inserida na Educação Infantil, considerou os modos de intervenções voltados para a área da psicomotricidade, desenvolvimento motor, recreação e concepções escolarizadas de ensino sempre estiveram muito presentes (SAYÃO, 2002; OLIVEIRA, 2005; ANDRADE FILHO, 2011).

Richter, Bassani e Vaz (2015) elencam três modelos inerentes à Educação Física na Educação Infantil, sendo o primeiro deles, pautado no desenvolvimento motor, da



psicomotricidade e desenvolvimento de habilidades básicas. O segundo, por sua vez está diretamente ligado à recreação e reprodução de jogos e brincadeiras de manuais pedagógicos. Já o terceiro, ligado à Sociologia da Infância, unindo a Educação Física na Educação Infantil aos direitos das crianças, relacionados à espontaneidade, à diversão e ao respeito dos interesses e desejos das crianças, proporcionando autonomia a estas (RITCHTER; BASSANI; VAZ, 2015). Logo, podemos inferir diferentes concepções com relação à Educação Física na Educação Infantil.

Vale a pena ressaltar que nos últimos 20 ou 30 anos, muitos estudos acerca da Educação Física na Educação Infantil têm contribuído com a área. No entanto, mais estudos são necessários para ampliar sua compreensão acadêmica e social do papel da Educação Física na Educação Infantil. É consenso que todos esses estudos possuem sua relevância perante a área, pois defendem esse espaço, de legitimidade, que a Educação Física na Educação Infantil vem buscando. Em outros termos, reconhece-se que os estudos utilizados no referencial teórico e de composição de revisão empregados na presente dissertação têm debatido a temática Educação Física na Educação Infantil, em que pese, apresentem concepções de infância e de formação humana diferenciadas, dificultando, a exemplo, o entendimento de professores e pares sobre o que de fato serve ser feito na escola.

No que diz respeito à Educação Física atuando na Educação Infantil, podemos apontar alguns caminhos a serem trilhados. A Educação Física, nessa etapa, pode se caracterizar como um relevante espaço/tempo para o aprendizado, tendo como eixo estruturante as brincadeiras e interações, visando o desenvolvimento não somente de aspectos motores, como cognitivos, sociais e emocionais da criança.

Tomando como base as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho na Educação Infantil deve ser norteado pelas interações e brincadeiras, deve levar ao caminho do conhecimento de si mesmo, de si com relação ao espaço, ao outro, das formas de expressão corporal, do reconhecimento de formas, cores, musicalidades, e outros aspectos que compreendem possibilidades de desenvolvimento das crianças de zero até seis anos.

Dessa forma, acreditamos que o brincar, no que se refere à Educação Física na etapa da Educação Infantil, enquanto eixo estruturante, não pode ser visto apenas no âmbito de ensinar um jogo ou uma brincadeira unicamente para o divertimento das crianças.

O lúdico, nesse cenário, possui papel importante no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem, pois proporciona que estes sejam mais significativos tanto para quem ensina, como para quem aprende (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Todavia, acreditamos que o brincar na escola acaba englobando também atitudes, valores, crenças e comportamentos. Nessa

lógica, por meio das brincadeiras e interações, a criança amplia seu repertório de habilidades, capacidades físicas, cognitivas, emocionais, aprende a conviver com o outro, resolver problemas em busca de uma autonomia. Assim, acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil deve contribuir com o aumento do repertório de experiências da criança, para que ela possa fazer uma relação entre conhecimentos que já possui e conhecimentos novos.

Concordamos com o RCNEI quando enfatiza que o movimento é uma forma de interação e linguagem infantil. À vista disso, pela Educação Infantil se caracterizar como primeiro contato da criança com o ambiente escolar, acreditamos que a criança possui como direito frequentar uma escola que esteja de acordo com organizações que favoreçam sua inserção crítica na cultura (KRAMER, 2007).

Desta forma, é papel dos professores pensarem em propostas de ensino adequadas e integradas a favorecer a maior gama de experiências possíveis para as crianças na Educação Infantil, destarte, por meio das interações e brincadeiras, favorecer os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Por mais complexo e trabalhoso que seja, é necessário que os professores de Educação Física tenham convicção de que seus saberes e fazeres didáticos e educativos, não são constituídos a priori, mas mediante a um processo contínuo de (re)construção (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

## **5 METODOLOGIA: aportes e procedimentos**

O presente capítulo apresentará as abordagens metodológicas e procedimentos de coletas de dados empregados nessa pesquisa, bem como a caracterização do município, do HTPC específico de professores de Educação Física do referido município, dos sujeitos participantes, das abordagens metodológicas e dos procedimentos de coleta de dados.

### **5.1 A pesquisa qualitativa e estudo de campo**

A presente proposta de trabalho consiste em realizar um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 1999; MINAYO, 2009) com natureza empírica, o qual possui como objetivo de compreender se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola. Podemos definir a pesquisa como um processo sistemático, que por meio do método científico, busca respostas para problemas pressupostos, sendo que esta tem início na elaboração de um problema e tem finalidade na apresentação de resultados para ele (GIL, 1999). Quanto à pesquisa social em educação, Minayo (2009, p. 21) acredita que a pesquisa tem preocupação com uma realidade que não pode ser quantificada, “[...] ou seja, trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”. Desta forma, leva em consideração a realidade do sujeito, suas relações, interpretações, subjetividades, dentro de sua realidade.

No que tange à pesquisa qualitativa, sua natureza busca compreender os significados, representações e percepções de mundo dos participantes da pesquisa. Compreendendo interpretar decisões, significados e representações inerentes aos sujeitos, emergentes de contextos singulares. Nesse sentido, não há um interesse em encontrar medidas e quantificações, mas compreender a realidade de fenômenos singulares, mediante a percepção de atores sociais (GIL, 1999).

Negrine (1999) também acredita que a pesquisa qualitativa não generaliza achados, contudo analisa informações pautadas em um contexto singular. Para ele, nessa abordagem, a pesquisa possui como característica manejar os dados coletados, os descrevendo e analisando, para após discuti-los pautado em teorias (NEGRINE, 1999).

Já segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com quantificações, ou seja, ela busca analisar motivos, significados, crenças, valores e aspirações. Nesse mesmo sentido, Ludke e André (1986) ressaltam que a pesquisa de natureza qualitativa favorece o

contato mais aproximado do pesquisador com o que está sendo investigado. Assim, 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 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade concreta e não em quantificar dados. Ela leva em consideração as relações humanas e seus significados em determinados contextos, tendo enfoque na compreensão das relações sociais humanas.

O presente estudo caracteriza-se como estudo de campo, o qual

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social (MINAYO, 2009, p. 61).

Nessa lógica, para Cruz Neto (1994), o trabalho de campo favorece não só a aproximação com aquilo que se deseja estudar, mas também propicia a criação de conhecimentos inerentes da realidade concreta presente no campo.

Tendo como base os pressupostos acima elencados, utilizaremos as premissas da pesquisa qualitativa em educação, com o intuito da obtenção dos dados a partir de procedimentos sistematizados elencados na próxima seção.

## **5.2 Procedimentos de coleta de dados**

Conforme Lakatos e Marconi (2001), a técnica de coleta de dados se configura como um conjunto de processos e regras utilizados em pesquisas científicas. Diante disso, explicaremos a seguir os procedimentos e instrumentos utilizados na presente pesquisa.

Este projeto de pesquisa possui aprovação no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, sendo o número do parecer 2.310.975, e o CAAE: 74077417.6.0000.5504.

Em um primeiro momento, pensamos em realizar uma entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e participaram do HTPC específico de professores de Educação Física, tendo, posteriormente, um segundo momento de recolha de dados pautado na observação participante das aulas desses mesmos docentes. No entanto, devido à pandemia de COVID-19<sup>6</sup>, mediante a instauração da quarentena, as crianças

---

<sup>6</sup> Doença ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), nomeada de COVID-19, que teve início em 2019 e foi disseminada pelo mundo. Em meados de março de 2020, foi declarada quarentena no Brasil, na qual todas as

atendidas pelo município em que seria realizada a pesquisa, compreendendo tanto a Educação Infantil, como anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as crianças que frequentavam a rede de ensino do Estado de São Paulo passaram a ter aulas remotamente. Com isso, não seria possível realizar as inserções previstas com os professores nas escolas. Dito isso, foi necessário repensar as formas, bem como os instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Na instância da coleta de dados, a presente pesquisa lançou mão de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e participaram do HTPC específico de professores de Educação Física.

Segundo os pressupostos apresentados por Minayo (2009, p. 64)

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente por tenentes com vistas a esse objetivo.

Nesse sentido, para Gil (1999) a entrevista é definida como um procedimento utilizado pelo investigador para com o investigado, o qual formulam-se perguntas para obter dados inerentes à investigação. Ademais, a entrevista possui destaque no tocante a obtenção de informações na esfera das crenças, saberes e desejos dos entrevistados. (GIL, 1999)

No tocante à entrevista semiestruturada, Ludke e André (1986) salientam que está se desenvolve por meio de um esquema básico que não necessita ser rigorosamente aplicado, permitindo certa flexibilização por parte do pesquisador. Negrine (1999) indaga que, na entrevista semiestruturada, o pesquisador lança mão de um roteiro, que ao longo da entrevista pode ser modificado mediante a relevância das informações para o objetivo de pesquisa.

Por fim, nos moldes apresentados por Triviños (1987, p. 146)

---

peças que pudessem deveriam permanecer dentro de casa. Passou a ser obrigatório o uso de máscaras de proteção em espaços públicos e as pessoas deveriam sair o menos possível para tarefas e afazeres, empresas adotaram o home office ou então diminuíram as horas de jornada de trabalho, os comércios e estabelecimentos tiveram que fechar, ficando abertos apenas comércios essenciais, como mercados, farmácias e agropecuárias. Ainda em 2020, as aulas presenciais foram interrompidas, dando lugar a aulas remotas em todos os níveis da educação básica e superior. No entanto, algumas medidas de flexibilização foram tomadas em 2021. As aulas começaram a ser retomadas de forma presencial, porém sem obrigatoriedade de que todos os alunos estejam nas escolas, ou seja, o ensino presencial é facultativo fazendo com que o ensino seja realizado de forma híbrida. No município pesquisado, as aulas até o momento da qualificação dessa dissertação (dezembro de 2020) não haviam sido retomadas, sendo majoritariamente realizadas de forma remota.

Podemos entender por 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

Desta forma, compreendemos a entrevista semiestruturada como uma lista com informações que podem nortear a obtenção dos dados. No entanto, a forma de estruturar a pergunta, a ordem em que as questões são apresentadas, bem como as próprias perguntas podem variar em detrimento das informações fornecidas pelo entrevistado.

Diante disso, seguindo os moldes elencados acima, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada, apresentado no apêndice B.

O contato com os professores sujeitos da pesquisa foi feito via *WhatsApp*, o que viabilizou combinados e demarcação das datas das entrevistas. Estas ocorreram em julho de 2020, totalizando cinco entrevistas com durações variando entre 33 minutos e 1 hora. Foram todas realizadas on-line<sup>7</sup> por meio da ferramenta *Google Meet*<sup>8</sup>.

Mediante realização das entrevistas com os docentes, foi combinado a forma de envio e/ou entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Alguns professores preferiram imprimir em suas residências e me reencaminhar por *e-mail*. Outros, por irem ao município uma vez por semana, ficou combinada a entrega pessoalmente, em acordo com todas as medidas de prevenção.

A análise dos dados foi feita inspirada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), tendo como pressuposto o referencial teórico já explicado no decorrer desse trabalho. Segundo Gomes (2009) o enfoque dado na análise qualitativa é, principalmente, a sondagem das opiniões e representações sociais inerentes ao tema de investigação. Nesse sentido, não devemos nos ater apenas ao que é encontrado de homogêneo, mas também o que se difere na singularidade do meio social.

O método auxiliou a pesquisadora com o envolvimento e contato com os professores sujeitos da pesquisa, favorecendo o entendimento do trabalho e como a formação continuada se manifesta na interpretação desses docentes, expressa por meio do extinto HTPC específico da área da Educação Física realizado até 2019 pelo município. As entrevistas junto a literatura

---

<sup>7</sup> Todos os professores foram consultados quanto a ferramenta de vídeo para realização da entrevista on-line e como o Google Meet é a ferramenta que eles utilizam para realizar reuniões pedagógicas no município, foi a que preferiram utilizar por conta de já estarem familiarizados com ela. No entanto, não foi obrigatório que os professores projetassem a imagem durante as entrevistas on-line, respeitando assim sua privacidade e arbítrio.

<sup>8</sup> Serviço de comunicação em vídeo desenvolvido pela empresa Google.

consultada, serviram de estrutura para análise e compreensão dos problemas elencados na pesquisa.

Na análise de conteúdo, o processo de decodificação das mensagens não se utiliza apenas o conhecimento formal, como também o experiencial, o qual estão envolvidas percepções, impressões e intuições (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, esse método de análise auxilia o pesquisador a interpretar e compreender os significados de uma mensagem.

Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo se caracteriza como uma técnica de análise de comunicações e textos, que utiliza sistematizações, categorizações e classificações para compreender seus significados. Nesse sentido, permite a compreensão e análise de valores, concepções, crenças e atitudes apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A autora colabora ainda com a compreensão da análise de conteúdo, apontando que essa ferramenta de análise deve compreender diferentes fases, a saber: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2016).

A primeira, pré-análise, caracteriza-se como organização e sistematização do material e das ideias. Assim, é “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). A segunda fase de análise proposta por Bardin (2016) é a exploração do material. Essa etapa, é uma parte longa do trabalho, em que é feita uma consistente operação de codificação em função do que foi previamente elaborado (BARDIN, 2016). A última fase de análise, corresponde ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Assim, os dados obtidos começam a ser significados. Podem ser feitos quadros, figuras, diagramas para a apresentação de informações e interpretação das análises (BARDIN, 2016).

Realizamos a escolha das entrevistas a serem analisadas e fizemos a primeira leitura flutuante e formulação de hipóteses e objetivos. Delimitado o que seria analisado, critérios foram estabelecidos para classificação dos dados, como a incidência de temas parecidos expressos nas falas dos professores, por meio da transcrição das entrevistas. Dessa forma, foram inferidas as unidades de registro e em seguida, as unidades de contexto sendo possível agrupar, categorizar e codificar os temas expressos pelos professores nas entrevistas.

Por fim, foi feita a interpretação dos dados, buscando compreender os significados e subjetividades atrelados aos temas encontrados. Vislumbramos as unidades temáticas para a presente pesquisa, sendo elas: *6.1 Educação Infantil: formação inicial de professores de Educação Física*, que abordaremos, de forma geral, alguns aspectos que os professores indicaram acerca da sua formação inicial, como os motivos pelo qual optaram pela graduação

em Licenciatura em Educação Física, bem como suas concepções acerca das disciplinas voltadas à atuação em Educação Infantil, em especial ao estágio supervisionado para Educação Infantil. *6.2 A prática educativa dos professores de Educação Física na pré-escola*, que faremos menção a aspectos inerentes à atuação desses docentes com as crianças que atuam no primeiro nível da educação básica, como os conhecimentos que trabalham com as crianças, o planejamento e a avaliação. O item *6.3 O imaginário social sobre a Educação Física na Educação Infantil* discorrerá acerca de estigmas inerentes à Educação Física na Educação Infantil, principalmente relacionados à legitimidade da Educação Física. O item *6.4 Os saberes da experiência, formação continuada e prática educativa dos professores de Educação Física na pré-escola* trará discussões acerca dos saberes experienciais dos docentes, os quais elegem as vivências práticas como fatores que favorecem a reconstrução de seus conhecimentos acerca do saber e fazer docente. Em *6.5 Organização e características do HTPC específico de professores de Educação Física* trará a discussão em torno da organização do HTPC específico de professores de Educação Física na ótica dos professores entrevistados, suas características, bem como o que ocorria nesses espaços/tempo. A unidade *6.6 Implicações do HTPC específico de professores de Educação Física para a prática educativa do docente* irá abordar as implicações que os docentes discorreram sobre o que o HTPC específico proporcionou a sua prática educativa, ou seja, no trato com as crianças em suas intervenções. Por fim, a *unidade 6.7 A não existência do HTPC específico de professores de Educação Física* estará composta pelas concepções que os docentes possuem acerca da não existência desse espaço/tempo de formação e o que isso implica para eles e para colegas de profissão.

### **5.3 Caracterizando os participantes da pesquisa**

Participaram do presente estudo um total de cinco professores de Educação Física<sup>9</sup>, dentre eles, professores que atuam tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Infantil, e um docente que atua apenas na Educação Infantil.

Como requisito de escolha dos docentes que participariam da pesquisa em questão foi realizado um levantamento dos professores de Educação Física que atuam na Educação Física

---

<sup>9</sup> Apesar desse estudo ser longitudinal, ou seja, a pesquisadora já vem investigando a temática do HTPC específico de professores de Educação Física no referido município desde a graduação, estendendo a temática, com outros objetivos, para o mestrado, o grupo de professores entrevistados nesse estudo podem ou não serem os mesmos sujeitos do estudo anterior, tendo em vista que existe uma rotatividade no corpo docente municipal, o qual novos contratados e efetivos se juntaram ao grupo, enquanto alguns professores também acabam deixando de ministrar aulas nesse município.



na Educação Infantil e que, dentro de um período entre 2016 a 2019, participaram do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo realizado especificamente com professores de Educação Física, ou seja, HTPC específico de área. Escolhemos esse período (2016-2019) pois em 2016 foi o ano em que o município deu início às atividades dos professores de área na Educação Infantil, sendo esse o interesse da pesquisa, até o final do ano de 2019, que foi o ano de encerramento das atividades do HTPC específico da área da Educação Física.

Ressaltamos que conforme combinado no TECLÉ com os professores sujeitos, todos os nomes são fictícios para garantir a confidencialidade dos dados aqui apresentados. Diante disso, foi realizado um levantamento de dados acerca dos docentes participantes da pesquisa referente à idade, formação profissional, ano de formação em Educação Física, turmas em que atuam como docentes no ano vigente, tempo de atuação no município e enquadramento funcional. Os dados podem ser visualizados na tabela abaixo:

**Quadro 1** – Caracterização dos cinco professores sujeitos da pesquisa

	<b>PROFESSORA MARIA</b>	<b>PROFESSOR GABRIEL</b>	<b>PROFESSORA LÍDIA</b>	<b>PROFESSOR DANILO</b>	<b>PROFESSOR JOÃO</b>
<b>Idade</b>	30	31	39	32	30
<b>Formação Profissional</b>	-Terapia Ocupacional; -Licenciatura em Educação Física; -Mestrado em Terapia Ocupacional.	-Licenciatura Plena em Educação Física; -Pedagogia.	-Licenciatura Plena em Educação Física.	-Licenciatura e Bacharelado em Educação Física; -Pedagogia.	-Licenciatura em Educação Física; -Pedagogia.
<b>Ano de formação em Educação Física</b>	2015	Licenciatura 2010; Bacharelado 2011.	Licenciatura 2003; Bacharelado 2005.	2010	2015
<b>Turmas em que atua como docente</b>	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Educação Infantil.	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Educação Infantil Ensino Fundamental.
<b>Tempo de atuação no município</b>	Desde 2016	Desde 2016	Desde maio de 2019	Desde 2016	Desde 2016
<b>Enquadramento funcional</b>	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisar o perfil dos professores participantes da pesquisa, temos duas professoras do sexo feminino e três professores do sexo masculino, com idades variando de 30 a 39 anos. Quanto ao tempo de formação, o professor que possui maior tempo de formação, se formou há 17 anos, enquanto os que possuem formação mais recente, possuem graduação em Educação

Física há 5 anos. Neste caso, a maioria dos professores em questão, estão atuando no município desde 2016, computando 4 anos de exercício, enquanto apenas um docente se efetivou ano passado no município. Vale ressaltar que todos graduado em Educação Física, tendo em vista que atuam nessa área de conhecimento, sendo que dois professores possuem também formação em Pedagogia, e um professor está cursando a mesma. Um dos professores possui uma segunda graduação em terapia ocupacional e mestrado na mesma área. Todos os participantes assumem cargo efetivo no referido município.

#### **5.4 Caracterizando o município da pesquisa de campo**

As informações levantadas nesta etapa do trabalho são baseadas nas informações fornecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME)<sup>10</sup> do Município. O município onde o presente trabalho foi realizado fica localizado em território brasileiro, no Estado de São Paulo, região sudeste do Brasil. Está a aproximadamente 250 km de distância da cidade de São Paulo.

O município em questão foi fundado em 1893, e sua povoação se deu por conta da chegada e implementação de muitas fazendas de plantação de café, principalmente pela inauguração da estação férrea da cidade que a ligava as demais cidades da região, favorecendo o escoamento de cargas via estações de trem. Contudo, até então, o município ainda era considerado povoado, sendo reconhecido enquanto cidade apenas no ano de 1953.

Nos dias atuais, a economia do município é pautada na produção sucroalcooleira, ou seja, plantação e colheita de cana-de-açúcar para produção de açúcar, álcool e derivados. Na cidade existe também um polo industrial, denominado Distrito Industrial I, II e III, o qual possui fábricas de maquinário agrícola, estruturas metálicas, óleos industriais, entre outros. Além disso, conta também com um polo comercial localizado no centro da cidade. No entanto, é comum que os moradores da cidade se desloquem para municípios vizinhos para trabalhar, sendo denominada por muitos residentes como “cidade dormitório”, pois os cidadãos acabam retornando apenas para o descanso.

A população do município, com base no ano de 2010 do IBGE, foi de 30.734 habitantes, divididos em zona rural (1.226) e zona urbana (29.508). Além disso, a cidade em questão possui água encanada, serviço de água e esgoto, coleta de lixo, energia elétrica em quase toda a cidade e hospital municipal. Dito isso, 6,44% da população representa crianças de zero a três anos e 16,53% representa crianças de quatro a quatorze anos.

---

<sup>10</sup> O PME do município pesquisado foi elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura municipal.

A cidade em questão possui muitas riquezas naturais em seu entorno, como matas, áreas de preservação ambiental, cachoeiras, o que favorece o turismo de aventura.

Em relação aos espaços públicos para lazer, dispõe de espaços construídos pela administração pública que estão dispostos tanto em bairros centrais, como periféricos. Dentre eles, existe um espaço multidisciplinar, contendo pista de caminhada, academias ao ar livre e quadras para prática de esportes. Além disso, a maioria dos bairros possui praças arborizadas.

Em relação à educação, em seus primórdios, a cidade possuía salas multisseriadas em espaços cedidos por donos de fazendas. Os primeiros registros de grupos escolares datam do ano de 1932, sendo expandido em anos seguintes.

Em 1986, a prefeitura começa a oferecer educação pré-escolar na cidade, decorrente de uma parceria com o governo do Estado de São Paulo. A partir disso, deveria assumir gradativamente o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série, sendo 2003 o marco de 100% desse atendimento realizado pelo município.

Atualmente, o município conta com cinco escolas que são de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, sendo que elas oferecem escolarização do Ensino Fundamental ciclo 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas escolas estão dispostas em polos diferentes da cidade. Existe apenas uma escola privada que foi fundada em 1998, a qual oferece desde a Educação Infantil, passando por todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Além disso, possui também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1982.

No que se refere às escolas municipais, a rede da cidade conta com treze instituições de ensino, subdivididas em Educação Infantil, Creches e Pré-escolas, e Ensino Fundamental ciclo I, contemplando anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre essas escolas, 6 delas são Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI) e 7 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Dentre elas, existem escolas que possuem Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O município conta ainda com um quadro vasto de professores atuantes nessas duas etapas da Educação Básica, sendo eles professores generalistas e especialistas (professores de Educação Física, professores de música, entre outros).

O Plano Municipal de Educação (PME) do município traça metas e ações para que seja desenvolvida uma educação de qualidade e transformadora, que leve o aluno a refletir acerca dos conhecimentos. Segundo o PME, o município possui grande preocupação com a qualidade do ensino, tentando ser uma educação inclusiva, democrática e preocupada com a formação crítica e ética dos alunos, fazendo com que sejam autônomos e responsáveis socialmente.

Para além de metas relativas à aprendizagem dos alunos, o Plano discorre ainda acerca da viabilização de formação continuada de professores, buscando assegurar que estes possam desfrutar de cursos e programas diferenciados de formação realizados também no contexto de instituições de ensino superior.

### **5.5 O HTPC específico de professores de Educação Física**

Em um primeiro momento, informamos que esta pesquisa de Dissertação de Mestrado é continuidade de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, com isso, trata-se de um estudo longitudinal. Dito isso, trata-se da mesma prefeitura/município em que o Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado.

Segundo a legislação do município em que a pesquisa foi realizada, a constituição da jornada de trabalho dos docentes é caracterizada por uma jornada inicial e integral de trabalho. Na jornada integral, o docente que possui 31 horas semanais de docência fica 25 horas com os alunos/crianças e 6 horas são destinadas a horas de trabalho pedagógico, sendo 2 horas coletivas (HTPC) e 4 horas de livre escolha (HTPI). Já na jornada inicial, constituída por 25 horas de trabalho, são 20 horas com os alunos/crianças e 5 horas de trabalho pedagógico, das quais, 2 horas são coletivas e 3 horas em local de livre escolha. Assim, todos os docentes, sejam eles polivalentes ou de formação específica, devem cumprir essas jornadas, de acordo com o determinado em suas respectivas escolas.

O presente trabalho surgiu mediante a experiência de uma pesquisa, já finalizada, denominada *O HTPC de professores de educação física: uma prática formativa?* (OLIVEIRA, 2018) apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2018, pela autora que aqui escreve. Esse trabalho anterior teve como objetivo analisar e compreender o HTPC específico da área da Educação Física como momento de Formação Continuada para os professores desta mesma rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Diante disso, investigamos, a estrutura (organização e características) desse HTPC e, se esse momento seria considerado como formação continuada na ótica dos professores participantes.

Em conversa informal com o coordenador pedagógico vigente no ano de 2020, ano que demarca a extinção do HTPC específico para professores de Educação Física, tomou-se nota que esse molde de formação teve início em meados de 2011, o qual o próprio coordenador alega ter apresentado a proposta (do HTPC específico) à secretaria de Educação do município, enfatizando a importância de os professores da área possuírem um momento exclusivo para

discussão, troca de ideias, experiências e para que as aulas da área da Educação Física da cidade tivessem um padrão parecido em toda a rede de ensino. Segundo o coordenador, na época, o município contava com oito docentes da área e a Educação Física ainda atuava apenas para a etapa do Ensino Fundamental.

No ano de 2016, a Educação Física começa a ser incluída, enquanto área do conhecimento, também na Educação Infantil. Então foi realizado um concurso e, no mesmo ano, mais seis docentes integraram o grupo de professores da área no município, totalizando quatorze docentes. A maioria dos professores entrevistados nessa pesquisa (quatro de cinco professores), foram efetivados nessa data (em 2016).

Em 2017, na condição de participação da pesquisadora da presente pesquisa em curso de extensão nos HTPC específico de professores de Educação Física, o qual possuía como objetivo a formação continuada dos docentes participantes da rede de ensino da cidade por meio da formação crítico reflexiva, os docentes participantes e atuantes no município participavam unicamente do HTPC específico de professores de Educação Física, o qual, em uma semana eram realizadas as intervenções do curso de extensão universitária e na outra semana ocorriam as reuniões organizadas pelo coordenador pedagógico do HTPC específico.

Em 2018, os professores de Educação Física do município participavam de três horários de formação, a saber: Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), caracterizado por um momento de trabalho individual; e dois HTPC, um realizado na escola em que se tinha a maior carga horária de trabalho, na chamada “escola cede”, o qual participavam os professores de outras áreas de conhecimento, gestores e direção; e outro realizado com todos os professores de Educação Física que atuam no município, que ocorria em uma escola localizada no centro da cidade, organizada pelo coordenador de área, denominado *HTPC da Educação Física*, que é o *locus* também dessa pesquisa. Esse molde se estendeu até o ano de 2019.

O HTPC de Educação Física ocorria de forma quinzenal, intercalando-se com os HTPC da escola de mais carga horária de trabalho do professor. As reuniões ocorriam todas as terças-feiras, das 18:30 às 20:30.

No HTPC da Educação Física, em seus momentos iniciais, todo encontro havia a leitura de informes, reflexões acerca da educação, atitudes e de relações aluno-professor. O coordenador pedagógico frequentemente entregava materiais impressos e a pauta da reunião para os docentes. A pauta da reunião continha elementos de abordagem e discussão com os docentes no encontro. Já nos demais materiais entregues impressos, continham material pedagógico informativo que fornece subsídios no que está corresponde aos conteúdos técnicos da Educação Física e demais temas, como por exemplo, a história do trânsito, atletismo,

basquete e futebol. Além disso, esse material possuía atividades e possibilidades de como trabalhar um determinado tema com as crianças, exemplos de atividades, entre outros.

Geralmente, após a entrega desses materiais impressos, eram apresentados vídeos para abordar temas como educação, escolarização e números da alfabetização no Brasil, copa do mundo, entre outros. Posteriormente, havia discussões acerca desses vídeos. Após isso, o coordenador pedagógico apresentava, também em formato de vídeos, atividades selecionadas dos professores (os professores semanalmente entregam relatórios com acervo de atividades e temáticas trabalhadas durante as aulas, alguns entregam também material digital) e atividades selecionadas na *internet* e em outros meios digitais.

As próximas ações do município também eram discutidas nesse HTPC, além de planejamentos e acontecimentos, como o aniversário da cidade e as ações desenvolvidas no possível desfile de comemoração, a falta de materiais referentes à Educação Física nas escolas, lançamento de notas, dentre outros.

Por fim, na pauta que os docentes recebiam, sempre existiam tirinhas ou frases motivacionais para os professores lerem individualmente. Após esse último momento, o encontro era finalizado. Esses encontros eram planejados e organizados sistematicamente pelo coordenador pedagógico; os vídeos, exemplos de atividades dos professores retiradas da internet eram muito presentes no HTPC específico. Ademais, esses vídeos e demais fatores citados incitavam o diálogo<sup>11</sup> e as trocas de experiências entre os pares.

Nos documentos impressos entregues aos docentes e nos vídeos apresentados, estavam muito presentes os quatro esportes mais popularmente conhecidos, principalmente na esfera do ensino da Educação Física, como futebol e basquetebol. Além disso, temas inerentes às datas comemorativas foram frequentes nas reuniões, como desfiles cívicos, folclore e semana do trânsito. Sobre essas temáticas, como explicitado anteriormente, foram entregues documentos de suporte pedagógico e apresentados exemplos de atividades a serem realizadas com as crianças, principalmente nas etapas do 1º ao 5º ano, no entanto, atividades que poderiam ser viabilizadas na Educação Infantil também apareceram, mas em menor escala.

Ressaltamos ainda que a inserção da pesquisadora no ambiente desta pesquisa anteriormente realizada se deu em um espaço de três a quatro meses, sendo apenas um recorte do que é trabalhado o ano todo.

---

<sup>11</sup> Neste trabalho utilizaremos o diálogo na perspectiva de Paulo Freire o qual entende que este, é fundamental, pois caracteriza-se como uma necessidade existencial do homem (FREIRE, 1980). Além disso, o diálogo é considerado pelo autor como ponto de centralidade do ensino e aprendizagem. Imbernón (2009) também corrobora dizendo que o diálogo é imprescindível nos processos formativos, o qual afirma que o diálogo estimula a criatividade do sujeito e o conduz a analisar aspectos inerentes a educação.

Mediante conversa informal com o até então coordenador pedagógico do HTPC específico, ao final do ano de 2019, ficou definido que no ano de 2020 os professores de Educação Física realizariam o HTPC, exclusivamente, junto com os demais professores (polivalentes, gestores e outros especialistas) da escola que ele possui maior número de aulas. Segundo ele, a justificativa possui relação com o contexto da unidade de ensino, na qual eles poderiam estar a par das novidades e ter um contato maior com os demais professores, coordenação e direção, promovendo assim a interdisciplinaridade.

A partir do ano de 2020, os professores de Educação Física não participam mais do HTPC específico da área de Educação Física, sendo que sua participação agora se restringe apenas ao HTPC compartilhado com demais professores e gestores, em suas escolas com maior número de horas de trabalho. Além desse momento de formação, ainda participam do HTPI, que realizam de forma individualizada. Contudo, o presente estudo se mantém buscando compreender, frente às demandas e adversidades impostas aos docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil, se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola.

## **6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo possui como propósito apresentar e discutir os dados emergentes das unidades de contexto que surgiram mediante a análise das entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa. Anteriormente, foi apresentada a caracterização desses docentes, e, agora, pretendemos abordar parte das características que emergiram sobre a formação e atuação desses professores, bem como compreender a estrutura, características e concepções que os professores têm sobre o espaço/tempo de HTPC, momento de formação contínua específica desses professores de Educação Física. Por fim, discutiremos a não existência desse momento de HTPC específico de área na ótica dos professores entrevistados.

### **6.1 Educação Infantil: formação inicial de professores de Educação Física**

Diante do referencial teórico adotado nessa pesquisa sobre a formação continuada de professores, o qual compreende-se como um processo contínuo que tem início enquanto o professor ainda é aluno, passando pela formação inicial e exercício da docência (GARCIA, 1999; TARDIF, 2008; GOODSON, 2013), consideramos relevante abordar concepções que os professores sujeitos possuem acerca da escolha da profissão e sua formação inicial voltada ao trato com as crianças da Educação Infantil, tendo em vista que isso pode auxiliar no amplo entendimento macro da temática adotada para esse trabalho.

Nos momentos iniciais da entrevista, buscou-se conhecer e caracterizar os professores sujeitos da entrevista. Para isso, foi considerado importante abordar alguns aspectos, como por exemplo, as motivações que levaram esses docentes a escolherem a área da Educação Física e as suas experiências antes de iniciarem na docência em Educação Física na Educação Infantil. As motivações foram organizadas e apresentadas no quadro abaixo:



**Quadro 2** – Motivações de escolha da Educação Física pelos professores sujeitos da pesquisa

<b>Professor Danilo</b>	“[...] eu sempre amei <b>esportes</b> e desde os meus doze anos eu comecei com dança e aí eu procurei uma profissão que dava para conciliar a <b>dança</b> com o ganho mesmo[...]”.
<b>Professor João</b>	“E eu entrei porque o meu histórico de vida sempre foi muito ligado a <b>esportes</b> né, e eu achei que eu sairia de lá para trabalhar com esportes [...]”.
<b>Professor Gabriel</b>	“[...] como eu era jogador de vôlei, estava envolvido com projetos de <b>esporte</b> com crianças aqui no bairro [nome do bairro] meio que uma coisa levou a outra [...]”.
<b>Professora Lídia</b>	“[...] eu sempre gostei da área esportiva né, coisa que a maioria das pessoas que entram no curso falam: aí eu fui atleta e tudo... eu sempre gostei bastante do movimento, de fazer exercício, de <b>jogar</b> , de <b>esportes</b> [...]”.
<b>Professora Maria</b>	“[...]eu sempre gostei de atividades físicas, <b>jogar</b> , <b>brincar</b> , essas coisas”.

Fonte: elaborado pela autora.

Diante da apresentação do quadro acima, podemos inferir que elementos da cultura corporal (SOARES et al, 1992; BRASIL, 1997) ou práticas corporais (BRASIL, 2017) estiveram presentes em todas as falas dos professores citados como motivadores que favoreceram a escolha da profissão. Do ponto de vista legal, a Educação Física é um componente curricular que deve estar presente em todas as etapas da educação básica e compreende as práticas corporais produzidas por grupos sociais ao longo da história humana (BRASIL, 2017). Desta forma, concebe enquanto práticas corporais as brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). Isto posto, pode-se dizer que quatro (4) dos cinco (5) professores citaram os esportes, duas citaram os jogos e um abordou a dança como práticas corporais que influenciaram na escolha da profissão – conforme foi grifado no quadro anterior. Em vista disso, todos os professores citaram pelo menos uma das manifestações das práticas corporais como elementos motivadores para cursar Educação Física.

Retomamos conceitos acerca da formação continuada docente e/ou desenvolvimento profissional, onde se iniciam ainda no período escolar (na educação básica), passando pela formação inicial, permanecendo durante toda a carreira docente, ou seja, ocorre ao longo da vida do professor (DEWEY, 1960; GARCIA, 1998; MIZUKAMI *et al.*, 2002; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016; GATTI, 2017; GATTI *et al.*, 2019; RIENZO *et al.*, 2019). Tomando como base o período anterior da formação inicial, sendo este o período inicial de escolarização ou educação básica, podemos dizer que as relações pessoais, familiares e as vivências influenciam nas concepções acerca do ensinar e também na escolha da profissão, ou seja, as

experiências vivenciadas ao longo desse período de contato inicial com a escola, e até com outras experiências significativas para o sujeito podem suggestionar diretamente na escolha da profissão.

No que se refere à profissão docente, à motivação ou escolha da profissão ancora-se nas experiências de vida e trajetória escolar do sujeito. Desta forma, Figueiredo (2008) afirma que existe uma relação entre as experiências pessoais do sujeito e suas escolhas, principalmente as profissionais. Por consequência, a escolha profissional é influenciada por fatores como imposição social, familiar, acesso fácil a determinados cursos e/ou universidades e disponibilidade destes (OLIVEIRA, 2000; PRADO, 2007).

Zanotto (2019) salienta que as experiências de vida dos professores são potenciais vivências que corroboram para estruturar a base inicial de conhecimentos sobre ser professor, práticas educativas, bem como apontar caminhos possíveis a serem traçados por eles, seja nas escolhas da profissão, na escolha dos conteúdos, nas abordagens metodológicas empregadas em suas práticas, dentre outros. Em consonância, Amorim Filho e Ramos (2010) acreditam que ao entrar no curso acadêmico de formação inicial de professores, estes já possuem uma certa crença e compreensão do que é ser professor. Isso implica dizer que os professores já possuem ideias e concepções acerca do que é ser professor antes mesmo de ingressar na graduação, o qual pode ser ressignificado e/ou fortalecido durante o processo de formação inicial, exercício da profissão e formação continuada.

No que se refere à área específica da Educação Física e os motivos para a escolha da profissão, Coutinho, Machado e Nardes (2005), já indicavam que dentre os motivos para a escolha da área de Educação Física pelos futuros professores, estão a realização pessoal, o gosto pelo esporte, a identificação com a área, as frustrações com outras carreiras e a afinidade com atividades relacionadas ao corpo e movimento.

Folle e Nascimento (2009) acreditam que, embora existam fatores outros para influenciar a escolha pela Educação Física, o esporte é um forte motivador para a escolha da área. Assim, destaca-se a afetividade com os esportes como motivação ou fator influenciador para a escolha do curso e profissão de Educação Física (FOLLE *et al.* 2008; KRUG; KRUG, 2008; KRUG, 2010; GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014; RAZEIRA *et al.*, 2014; GIANNECCHIN *et al.*, 2018; BAHIA *et al.*, 2018; BACK *et al.*, 2019). Deste modo, pode-se dizer que as vivências que antecedem a escolha da profissão, em específico, na área da Educação Física, como as relações com esporte, com os docentes desse componente curricular, são consideradas norteadoras para a escolha da profissão (BETTI; MIZUKAMI, 1997; NASCIMENTO, 2002).

Podemos inferir que os saberes e as crenças que são adquiridas na vida pessoal, na educação básica, formação inicial e que continuam ao longo da formação continuada e trajetória de vida podem ser fatores expressivos para a escolha da profissão, bem como a permanência na carreira escolhida, tendo em vista que a profissão de professor é complexa e desemboca em fatores determinantes para o desenvolvimento profissional (SAMPAIO, 2014; SAMPAIO; STOBAUS, 2015). Desta forma, concordamos com Rufino e Souza Neto (2016) e Conceição e Molina Neto (2017) que tanto as experiências na educação básica, quanto a formação inicial e continuada são fatores importantes para mudanças de percepções, concepções e saberes acerca do ensino, sobretudo para professores de Educação Física.

Outro tema de discussão surge a partir da análise entre a relação com as concepções e experiências que os professores possuem acerca da Educação Infantil durante a formação inicial em Educação Física. Durante as entrevistas, quatro (4) dos cinco (5) entrevistados sinalizaram que, em suas vivências (na graduação até o exercício docente), existiu um afastamento das disciplinas de estágio e/ou relacionadas à Educação Infantil, da realidade concreta de atuação com a pré-escola, o qual, um dos professores sinalizou que nem teve disciplinas voltadas ao trato com crianças.

O professor Gabriel afirma que não imaginava trabalhar na Educação Infantil, nas suas palavras:

Então, realmente, na graduação, não conseguia visualizar direito como se dava o ensino infantil (Professor Gabriel).

Já as Professoras Maria e Lídia apontam que em sua experiência, percebe um afastamento das disciplinas de estágio da atuação com a criança pequena. Segundo ela

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 o que a gente vê em 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).

Ainda sobre o estágio e disciplinas voltadas à Educação Infantil, ou, mais especificamente, a não existência destas, as falas do professor Danilo relatam que:

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

Analisando as falas dos professores acima, podemos compreender que os professores Maria, Gabriel e Lídia sinalizam que os estágios se afastam muito do saber e fazer docente na Educação Infantil. Considerando que o estágio supervisionado e demais disciplinas do currículo de formação inicial em Educação Física que são relacionadas à Educação Infantil, em tese, promovem as primeiras vivências e aportes para o exercício da profissão docente, consideramos esse fato preocupante, pois principalmente o estágio supervisionado, geralmente, promove a primeira vivência concreta e experiência na docência, inclusive na etapa da Educação Infantil.

Gatti (2016) sinaliza que os estágios na licenciatura são pontos críticos, pois na maioria dos cursos de graduação os controles e formas de realização são precários, os quais geralmente são pautados na simples observação, isso quando é feito. Segundo a autora, isso é recorrente principalmente nos cursos noturnos, pois o perfil dos estudantes geralmente é composto por trabalhadores (GATTI, 2016).

Concordamos com Pimenta e Lima (2004) que afirmam que o estágio é o eixo mais importante para o futuro docente, pois promove a interlocução entre teoria e prática, bem como favorece a construção de saberes e identidade do futuro professor. Contudo, o sentido de estágio que almejamos está ancorado na reflexão crítica da prática, participando das discussões nos encontros de supervisão para que se possa elaborar novas possibilidades de atuação (PIMENTA; LIMA, 2009; NASCIMENTO; MARQUES; SILVA, 2021), inclusive para professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil.

Sobre a não existência de uma disciplina específica para a etapa da Educação Infantil no curso de formação inicial em Educação Física, citado pelo professor Danilo, já foi abordado aqui no presente trabalho que, apesar de os cursos de formação de professores em Educação Física estarem se modificando ao longo dos anos, se atentando em formar pessoas para o trabalho com crianças pequenas, ainda não são todos os cursos e universidades que possuem essa preocupação (OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015). Para além disso, consideramos insuficiente apenas colocar os/as futuros/as professores/as para atuarem com a criança pequena, por meio dos estágios, mas sim (re)pensar essas disciplinas para que sejam voltadas para discutir, experienciar e compartilhar conhecimentos acerca do trato e trabalho com a infância, promovendo e discutindo situações problemas que emergem do próprio saber e fazer educativo (SAYÃO, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; BORGES, 2004; TARDIF, 2008).

Uma preocupação que temos em relação a essa não existência e/ou afastamento das disciplinas de estágio com as especificidades da educação de crianças pequenas é que, ao iniciarem a carreira docente, esses professores pautem-se na reprodução de estruturas e

organizações escolares voltadas para o ensino fundamental, ou seja, que fujam das especificidades da infância, tornando o trabalho nessa etapa escolarizante. A Educação Infantil possui uma característica diferenciada do ensino fundamental, sendo sua prática pautada na não segmentação do conhecimento da criança, assim, consideramos que as formas de atuar nessas etapas devem ser diferenciadas.

Não é o foco do presente trabalho discorrer acerca da formação inicial desses profissionais, no entanto, acredita-se que mais estudos acerca da temática, voltada principalmente para o trato da Educação Física com a criança da Educação Infantil, são necessários. Martins, Tostes e Mello (2018) em uma investigação que analisa a formação inicial de professores de Educação Física e sua atuação na Educação Infantil, inferiu que ainda existem poucas pesquisas que investigam tais temáticas. Em conformidade, Garanhani e Nadolny (2015) afirmam que a formação de professores para atuarem com a Educação Infantil ainda é recente, tendo um grande aumento a partir do ano de 1996 com a modificação da LDB (BRASIL, 1996), a qual a Educação Infantil passa a ser considerada componente primeiro da educação básica. Segundo as autoras, esse foi o estopim para um processo de valorização do profissional que atua com essa etapa, repensando também as ações educativas que se espera deste. Entretanto, “[...] ainda há o desafio da construção de estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional dos professores, os quais são elementos-chave neste processo” (NADOLNY; GARANHANI, 2011, p. 232).

Além disso, concordamos com Garanhani e Nadolny (2015) quando afirmam que, quando voltada para a Educação Infantil, pensamos que a necessidade de estudos inerentes à formação de professores, inicial ou continuada, se faz necessária, principalmente no que concerne à mobilização de conhecimentos que permitam a compreensão do papel da Educação Física na Educação Infantil, bem como as características da atuação desses profissionais para com as crianças pequenas.

Em contrapartida aos argumentos apresentados acima, sobre o afastamento dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física voltados à infância, o professor João afirma que sua experiência na graduação ganhou relevância quando participou dos estágios. Consideramos importante ressaltar essa divergência com relação às entrevistas expressas pelos demais professores, pois o professor alega que sua experiência nos estágios foi muito significativa e lhe deu subsídios para trabalhar na Educação Infantil, o que consideramos reforçar que as experiências vivenciadas no âmbito da docência são de fundamental importância para motivar e influenciar as práticas educativas dos docentes. Segundo ele:

E aí eu acabei que durante a graduação, nos estágios, eu 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 a ele se já havia a pretensão de atuar com crianças na Educação Infantil, sua resposta foi

Sim o meu primeiro estágio, ele foi o de Educação Infantil, e eu gostei muito assim sabe. Eu cheguei lá e a professora, que eu fiz o estágio com ela, 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.).

Desta forma, o professor afirma que suas experiências na graduação, especialmente nas disciplinas de estágio supervisionado, foram de suma importância para a identificação com a docência, além de proporcionar vivências que favoreceram sua atuação com as crianças pequenas.

O estágio supervisionado na formação inicial docente, principalmente em Educação Física na Educação Infantil, se faz imprescindível, tendo em vista que permite que o futuro professor tenha contato com os dilemas e as possibilidades inerentes a este campo. Além do mais, a Educação Infantil, por não se tratar de uma etapa voltada para a escolarização, fragmentada em disciplinas, é uma experiência substancial para o futuro docente, tendo em vista que se difere, neste e em outros quesitos, das demais etapas escolares.

Sabe-se que as disciplinas de estágio são exigências nos cursos de formação inicial, sendo essencialmente cumprido pelos alunos, inclusive nas licenciaturas. Na Licenciatura em Educação Física não é diferente, sendo uma exigência o cumprimento sob supervisão de professores e coordenadores das unidades de Educação Básica e da Instituição de Ensino Superior (IES) promotora do curso (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020). Em conformidade, Honorato *et al.* (2011) afirma que o estágio supervisionado vem em forma de disciplina para preparar o futuro profissional para atuar em seu ambiente de trabalho por meio da experimentação dos procedimentos didático-pedagógicos específicos para intervenção profissional.

Biconsini, Flores e Oliveira, (2016) enfatizam que as disciplinas de estágio supervisionado são de suma importância para a formação de futuros docentes, tendo em vista que é o meio pelo qual os permite refletir sobre os problemas, potencialidades e dificuldades provindas das situações ocorridas nas escolas, além de proporcionar uma reflexão acerca de vivências ocorridas enquanto esse futuro docente ainda aluno na educação básica. 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. Desta forma, acreditamos que a dinâmica do estágio supervisionado nas licenciaturas permite uma aproximação tanto entre universidade e escola, como da realidade concreta da docência, favorecendo aprendizagens acerca da profissão.

Consideramos relevante que os cursos de licenciatura que tangenciam à Educação Física na Educação Infantil estejam preocupados com seus currículos, trazendo disciplinas para tratar o referido campo, especialmente o estágio supervisionado na primeira etapa de ensino (MARTINS, 2018). No entanto, cabe salientar que estes devem ser pautados em pressupostos investigativos acerca da prática educativa do docente além de promover a articulação entre teoria e prática.

Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2019) que o estágio supervisionado não deve apenas ser uma prática obrigatória que ocorre no final dos cursos de graduação, mas encarado em uma perspectiva de aprender e desenvolver práticas educativas. Já é sabido que muitas vezes os saberes teóricos são supervalorizados em detrimento dos saberes práticos, ou então o inverso. Sobre essa dicotomia relacionada aos estágios supervisionados, comumente vemos alguns casos em que o estágio pode ser visto como a parte prática do curso, enquanto as demais disciplinas são tidas como de cunho teórico. Ressaltamos que essa relação dicotômica entre teoria e prática apenas fragilizam o processo de formação inicial e/ou continuada docente. Nesse sentido, faz necessário ir além da prática pela prática ou da teoria absoluta para um caminho em que teoria e prática caminhem juntas, visando aproximar os conhecimentos acadêmicos e teóricos da ação pedagógica. A formação inicial do professor de Educação Física não foge dessa situação.

As disciplinas de estágio, especialmente nas licenciaturas, são comumente associadas às atividades práticas da ação didático-pedagógica, ficando a cargo das demais disciplinas do eixo teórico apresentar teorias. No entanto, concordamos com Honorato *et al.* (2011) que afirmam que essa 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. Desta forma, pensamos que tanto as disciplinas de estágio, bem como as demais que compõem os processos de formação inicial docente, devem ser pensadas para além da desarticulação desses conhecimentos, visando proporcionar que os futuros docentes estejam envolvidos com atividades que lhe sejam significativas e que sejam 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; ALARCÃO, 2005; BORGES, 2010; MEZZAROBBA; CARRIQUIRIBORDE, 2020).

Acreditamos que, desde a formação inicial, é necessário a inserção do futuro profissional, por meio também do estágio supervisionado, em contextos relacionados aos campos de atuação profissional, não voltado apenas para o cumprimento de uma disciplina, mas para um contato mais aproximado das especificidades e demandas da docência, articulando teoria e prática, bem como a reflexão, a partir das situações ocorridas nestes contextos, para que se possa pensar e ressignificar os saberes que envolvem a atuação docente e a compreensão da profissão docente. Além disso, consideramos necessário que as demais disciplinas sejam preocupadas com a articulação entre teoria e prática, tendo em vista que também são componentes do processo de formação profissional docente.

## **6.2 A prática educativa dos professores de Educação Física na pré-escola**

Antes de iniciar as discussões é importante ressaltar que esta unidade de análise permite conhecer alguns aspectos inerentes à prática educativa dos docentes entrevistados. Tendo em vista que o objetivo do presente trabalho é compreender, se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola, consideramos pertinente discutir alguns dados acerca do que os docentes relataram sobre a prática educativa realizada com as crianças que estão na pré-escola. Cabe dizer que essa análise se baseia unicamente nas falas dos docentes e que não foi possível observar as aulas destes para um maior aprofundamento, desta forma, abordaremos aspectos da atuação desses docentes relativos à pré-escola, compreendidas e identificadas mediante a frequência das unidades temáticas analisadas através das transcrições das entrevistas.

Dentre as características inerentes ao trabalho dos docentes entrevistados, na Educação Infantil, duas vezes foram citadas a questão do início da frequência na escola pelas crianças, principalmente no pré de 4 anos. Os professores Danilo e Lídia nos alertam sobre as crianças que não estão habituadas a frequentar a escola, o que demanda uma fase de adaptação.



[...] tem criança que vem da creche que já está mais harmonizada no ambiente escolar, mas tem criança que não foi na creche e é o primeiro contato com as pessoas desconhecidas, com outros alunos, então a gente precisa ter um pouquinho de paciência. Querendo ou não, tem criança que vai até o meio do ano chorando para entrar na escola, então a gente tem que ser bem receptivo, tem que ter muita conversa, tem que preparar a criança para as aulas. O pré de cinco anos, ele já está ambientado na escola, então dá para a gente exigir um pouquinho mais da coordenação motora, para preparar eles para começar nos anos iniciais, primeiro, segundo e terceiro, mas é tudo de uma forma bem **lúdica** assim (Professor Danilo, grifo nosso).

#### Nas palavras da professora Lídia

É aquele pessoalzinho que acabou de sair da creche, que está pela primeira vez na escola, então, assim, o planejamento é tentar fazer não chorar, acostumar com mais crianças e pessoas diferentes, adultas e tentar fazer bem simples mesmo” (Professora Lídia).

Os professores Danilo e Lídia alegam que, principalmente as crianças que ainda não estão habituadas a rotina escolar, quando ingressam na pré-escola, precisam ser habituadas e acolhidas no espaço escolar. Isso se deve muitas vezes pelo fato de apesar de existir o atendimento a crianças desde a creche (0 a 3 anos), contudo, algumas crianças só vão ter o contato com a escola quando ingressam na pré-escola, com 4 anos de idade, o que demanda uma certa adaptação, tanto para as crianças, professores e pais. Isto posto, outro fator possível pode ser a mudança na rotina da criança, como a transferência entre escolas ou outros motivos que possam ocasionar uma certa insegurança na criança.

O início da vida escolar, como se sabe, é marcado pela inserção da criança em um ambiente novo, composto de adultos, pessoas que a criança nunca interagiu, além do distanciamento do núcleo familiar por algumas horas do dia. A BNCC (BRASIL, 2017) corrobora com essa afirmação, a qual nos traz que a entrada da criança na creche ou na pré-escola se caracteriza, na maioria das vezes, como a primeira separação da criança do seu vínculo familiar, sendo então inserida em um contexto de socialização estruturada. Esse ingresso pode causar uma certa ansiedade para crianças, pais e educadores e as reações e o tempo de adaptação podem variar de criança para criança. Desta forma, deve-se ter flexibilidades diante dessas singularidades, formando parcerias entre os pais e as escolas para auxiliar as crianças na sua adaptação no ambiente escolar (BRASIL, 1998).

A adaptação nas instituições de Educação Infantil deve ocorrer de forma gradual, sendo aumentado o tempo e inclusão de novas atividades, criar novas rotinas, traçando um caminho de evolução o qual a criança se sinta segura (CORDEIRO, 2010). Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), o choro é um dos fatores que mais provoca ansiedade nos pais e educadores, no entanto, acredita-se que, neste caso, deve-se dar atenção a criança, tentando sugerir vivências que sejam

mais atrativas a ela. Desta forma, sobre os momentos de choro que os professores trazem em suas falas, acreditamos que tentar trazer experiências mais afetivas às crianças pode ser um dos encaminhamentos possíveis, bem como momentos de escuta, conversas, e atenção a criança, como os docentes mesmo colocaram em suas falas.

É dever do Estado e das famílias assegurar educação, inclusive a criança pequena, também é papel das instituições de Educação Infantil garantir o desenvolvimento integral da criança, integrando o educar e cuidar (BRASIL, 1998; KRAMER, 2007; CAMPOS, 2009; BRASIL, 2017), bem como ter como eixo estruturante do trabalho infantil as brincadeiras e interações (BRASIL, 2009; 2017). Ademais, mesmo que o professor de Educação Física possua menos tempo de interação com as crianças (no caso dos docentes do município *locus* da pesquisa em torno de duas aulas de 50 minutos semanais), também é seu papel promover momentos de brincadeiras, educar e cuidar, tendo em vista que o trabalho entre os educadores (regentes e especialistas) que atuam na Educação Infantil deve ser realizado de forma colaborativa e não segmentada, oportunizando momentos de aprendizagem de forma lúdica e significativa.

A professora Maria afirma que

[...]eles gostam muito de conversar, falar com você e contar a história. De 50 minutos muitas vezes eu só consigo dar 15 minutos de aula, porque realmente foi necessário escutar as crianças ou falar sobre alguma coisa com elas (Professora Maria).

Sobre a escuta infantil, acreditamos que se faz muito necessária não só na Educação Infantil. A escuta sensível nessa etapa de ensino pode proporcionar ao educador o conhecimento do sujeito, além de considerá-lo enquanto pessoa de direitos, que pode participar dos processos de sua própria educação. Sommerhalder e Alves (2012) afirmam que a criança não é um ser inanimado, mas um sujeito com interesses e vontades. Nesse sentido, as relações adulto e criança podem ser regidas na forma de uma educação participativa (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2011), ou seja, a criança pode participar do processo de sua educação, como auxiliar na montagem do espaço e na construção das brincadeiras.

Acreditamos que ouvir a criança é importante, pois trata-se de um sujeito que cria, opina, expressa sentimentos e pode coparticipar do processo educativo. Desta forma, é possível que se desenvolvam práticas educativas que tenham como premissa o respeito à criança, tornando-a coparticipante, capaz de (re)significar experiências junto aos adultos e as demais crianças (ZANOTTO; ALVES; SOMMERHALDER, 2017), e que levem em consideração seus desejos, necessidades, curiosidades, etc. (CRUZ; SCHRAMM, 2019). Nesse mesmo sentido, concordamos com Zanotto (2019) quando afirma que a pré-escola é um espaço/tempo de

aprendizagens, de expressão de saberes e desenvolvimento de conhecimentos, além disso, também se caracteriza como espaço de brincar, interagir e promover experiências lúdicas como premissas das práticas educativas, compreendendo o sujeito criança com direitos, necessidades, anseios e curiosidades.

O lúdico também apareceu nas falas dos docentes. O professor Gabriel enfatiza que a Educação Infantil, para ele, mudou de concepção, que acreditava que esta era mais recreativa, porém, hoje entende que possui uma intencionalidade pedagógica e que deve estar atrelada ao lúdico. Em suas palavras sobre sua concepção sobre a Educação Infantil, Gabriel afirma que

[...] hoje em dia eu já vejo que não, eu já vejo que é algo mais sério, e ao mesmo tempo mais **lúdico** (Professor Gabriel, grifo nosso).

O professor Danilo, narrando uma das atividades que realiza com as crianças, nos demonstra que pensa em “adaptar” sua fala e prática educativa de forma mais lúdica. Segue suas palavras:

[...] principalmente em cuidado, em receber essa criança de uma forma mais **lúdica**, desse convívio, de ensinar a beber água, ensinar a ir no banheiro, é muito importante, porque se você não tiver essa ideia, você vai passando pelas etapas da educação física e perde isso, é o nosso papel também ambientar a criança dentro da escola” (Professor Danilo, grifo nosso).

Segundo Kishimoto (2003), na Educação Infantil a concepção de atividades lúdicas oferecidas no cotidiano das crianças é muito valorizada e se expressa principalmente pelas brincadeiras. Isso ocorre pelo fato de os jogos e as brincadeiras serem atividades essenciais da infância (KISHIMOTO, 2003, 2010). Desta forma, o lúdico se faz muito importante na aprendizagem infantil, pois quando presente torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os sujeitos envolvidos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Se o lúdico se manifesta por meio das brincadeiras e jogos na Educação Infantil, vale ressaltar que, por meio destes, a criança aprende, significa e ressignifica seus conhecimentos acerca de si, do mundo, do outro e da sociedade. À vista disso, o brincar pode e deve ser considerado a base do trabalho educativo na Educação Infantil, juntamente aos conceitos de cuidar e educar, enunciando diferentes linguagens da infância e experiências de aprendizado nesse nível de ensino (BARBOSA; MARTINS; MELO, 2017).

Concordamos com Zanotto (2019) que aponta que atividades lúdicas devem estar presentes nas práticas educativas inerentes à Educação Infantil, tendo em vista que são essenciais para a compreensão e desenvolvimento da criança. À vista disso, o lúdico acaba se refletindo em “[...] brincadeiras, jogos, no momento das refeições e higienizações, no contar e

ouvir histórias, na organização dos espaços, ou seja, as atitudes lúdicas, de alguma forma, atravessam a rotina escolar” (ZANOTTO, 2019, p. 82).

Assim, a ludicidade pode ser considerada fundamental no processo de desenvolvimento da criança, principalmente na etapa da Educação Infantil, e expressa-se por meio dos jogos e brincadeiras. Logo, as brincadeiras e os jogos podem ser entendidos como elementos que favorecem a aprendizagem da criança, com isso, é crucial que estejam presentes enquanto eixo estruturante do trabalho na Educação Infantil, seja por professores regentes, como por especialistas, de modo que permita a criança se expressar, aprender, conhecer o mundo e a si mesmo.

Apesar de alguns conceitos que consideramos importantes, inerentes às teorias acerca das especificidades da infância terem aparecido nas falas dos docentes, sabemos que não foi um consenso entre eles, sendo que cada característica discutida acima apareceu apenas uma ou duas vezes nas entrevistas. O educar e cuidar, bem como a adaptação da criança no ambiente da Educação Infantil que apareceu nas falas dos professores Danilo e Lídia, e a escuta da criança que foi abordada pela professora Maria. Os professores Danilo e Gabriel citaram ludicidade, enquanto as brincadeiras foram abordadas por quatro dos cinco professores entrevistados.

Desta forma, apesar de considerarmos relevante o aparecimento dessas concepções de infância, de sujeito e algumas especificidades relacionadas à educação de crianças, afirmamos novamente que não foram consenso entre os entrevistados. Dito isso, não podemos afirmar que esses aspectos estão presentes nas intervenções dos docentes que foram entrevistados, principalmente pelo fato de não termos realizado as observações dos professores e suas intervenções na pré-escola. Todavia, consideramos que o fato da escuta, do educar e cuidar, a preocupação com o bem-estar, adaptação das crianças e suas experiências, o lúdico e as brincadeiras terem sido abordadas, mesmo que separadamente nas falas dos docentes, já é um avanço e deve ser levado em consideração, pois são temas muito discutidos quando nos referimos à Educação Infantil.

Em relação à organização e/ou planejamento para o trabalho com as crianças da pré-escola, quatro dos cinco professores responderam que estruturam e organizam as intervenções com as crianças, enquanto uma professora sinalizou que não possui uma organização ou planejamento.

**Quadro 3** – Possuem algum planejamento ou organização do trabalho?

<b>Professor Danilo</b>	“Sim”.
<b>Professor João</b>	“Eu trabalho de forma planejada, [...]. Eu tento fazer de uma forma organizada sim”
<b>Professor Gabriel</b>	“Então eu defino um cronograma, eu tenho mais ou menos certo o que que eu vou trabalhar no primeiro bimestre, no segundo bimestre, no terceiro bimestre e no quarto bimestre também”.
<b>Professora Lídia</b>	“Para ser sincera não, deveria, mas eu não tenho”.
<b>Professora Maria</b>	“Sim, eu costumo sempre antes de voltar às aulas, montar um guia do que que eu vou fazer durante aquele semestre, tanto para fundamental, quanto para o infantil”.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando as respostas dos docentes, podemos dizer que quatro (4) dos cinco (5) professores alegaram possuir algum tipo de organização com relação aos conhecimentos que serão trabalhados com as crianças. Porém a professora Lídia alerta não possuir algum tipo de planejamento para trabalhar com as crianças.

As instituições de Educação Infantil possuem como eixos estruturantes não somente o cuidar, mas também educar crianças, tendo como eixo estruturante as interações e brincadeiras (BRASIL, 2017). Isso implica que existe uma responsabilidade em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, para além e juntamente aos cuidados. Portanto, acreditamos que intervenções intencionais necessitam de organização e planejamento.

O planejamento é importante quando pensamos em ações educativas, pois orienta e organiza as experiências e vivências. Nesse sentido, concordamos com Corrêa (2018) que a intencionalidade pedagógica se torna viável quando existe uma observação sistemática sob as conquistas das crianças, sejam individuais ou coletivas, ou seja, o planejamento e as intencionalidades educativas se concretizam e se modificam mediante a avaliação em processo constante de observação e reflexão. Com isso, se faz importante a organização de quais experiências e vivências se querem proporcionar as crianças.

O RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que cabe ao docente planejar uma sequência de ações que possibilitem aprendizagens a serem ofertadas nas instituições de Educação Infantil, o qual permitam que as crianças consigam ampliar e ressignificar seus conhecimentos. Nesse mesmo sentido, Corsino (2009, p. 119) enfatiza: “[...] o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço [da criança na Educação Infantil]”.

Ademais, se faz necessário pensar, nessas organizações e planejamentos, que a criança, sobretudo na Educação Infantil, é sujeito ativo, que se expressa, tem vontades, subjetividades,

e podem participar do processo de ensino e aprendizagem, desta forma, respeitando as culturas infantis. Por isso, o planejamento não pode ser visto enquanto algo acabado e imutável, mas sim de forma flexível, que permite repensar, revisitar e buscar novos significados para a prática educativa (OSTETTO, 2000).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) é importante que o professor possua uma intencionalidade educativa, tanto nas creches como na pré-escola. Assim, as intervenções nesses espaços devem possuir organização para proporcionar experiências que permitam a criança desenvolver novos conhecimentos relacionados ao outro, a si, com o espaço e com a cultura. Já os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2018) apresentam orientações para um planejamento na Educação Infantil envolvendo toda a comunidade escolar (professores, auxiliares, pais e gestores), os quais afirmam que tanto o planejamento, quanto a avaliação são importantes condições para a qualidade desse nível de ensino básico. Além disso, se faz importante que o planejamento garanta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Referindo-se ao planejamento da Educação Física voltado para a Educação Infantil, se faz relevante pensar de forma colaborativa e interdisciplinar (regentes e especialistas), o qual se expressa em uma pedagogia que favorece as leituras da criança com relação ao mundo, baseada nas experiências, sobretudo corporais, como forma de linguagem (BUSS-SIMÃO, 2005).

Voltando-nos a professora Lídia, que sinalizou que não possui um plano, ou algo mais estruturado para o trabalho com as crianças na pré-escola, em nossa análise, podemos citar algumas características sobre sua formação e atuação enquanto docente. A professora Lídia é a docente que possui menos tempo de exercício no município ou menos tempo de atuação na Educação Infantil (menos de dois anos no momento das entrevistas), caracterizando-a como professora em início de carreira (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 2000; GARCIA, 1999; TARDIF, 2008). Além disso, é a docente que possuía maior número de turmas na Educação Infantil na época das entrevistas (lembrando que como são todos concursados, os professores com maior pontuação e/ou mais tempo de carreira/município “escolhem primeiro” as turmas que irão atuar durante o ano).

Mediante os fatos levantados acima, baseando-nos nos relatos dos professores, parece que os professores mais recentes do município, ou seja, que ingressam a menos tempo na educação municipal, são os que ficam com a maior carga direcionada à Educação Infantil. Sabe-se que o sistema de classificação dos docentes sobre quem “escolhem primeiro” é baseado não

somente no tempo de experiência profissional, como também pontuação acadêmica, atualização e assiduidade.

Sobre isso, levando em consideração que o início da docência representa um período importante no processo de construção da identidade profissional do professor, sendo acompanhado pelos contatos iniciais com os dilemas e incertezas que permeiam à docência, bem como à construção de novos conhecimentos acerca do saber e fazer docente, consideramos necessário que um suporte seja ofertado para os docentes ingressantes no município, por meio da formação continuada. Vale ressaltar que não consideramos a formação continuada como única responsável por subsidiar a prática educativa desses docentes, no entanto, tendo em vista o professor já formado e atuando, consideramos um caminho possível de desenvolvimento profissional e auxílio para a prática educativa.

Desta forma, Nóvoa (2017) afirma ser necessário reconhecer e valorizar a preparação, entrada e aperfeiçoamento dos professores, pois são partes constituintes do aprender a ser e atuar na docência. Assim, para além de uma formação inicial significativa, pensamos que a formação continuada pode ser favorável para auxiliar no desenvolvimento profissional do professor, principalmente no início de carreira. Ainda nos atentando ao processo de organização do trabalho na pré-escola, três professores sinalizaram que, durante as intervenções que realizam com as crianças, vão adaptando os conhecimentos trabalhados mediante o que as crianças apresentam, a exemplo do excerto da entrevista da professora Maria:

[...] e aí eu faço planejamento, mais ou menos as atividades que eu penso em passar para eles, mas aí conforme vão passando as semanas e tem algum imprevisto, ou se eu acho que aquela atividade preciso fazer mais vezes, aí eu vou adaptando também conforme as semanas vão passando” (Professora Maria).

Já o Professor Gabriel afirma que:

“[...] eu trabalho com um calendário pouco mais aberto, e aí conforme as minhas turmas, as particularidades de cada turma, eu vou definindo os objetivos específicos e pormenores.” (Professor Gabriel).

Como já citado nesse trabalho, o planejamento e a avaliação são fatores que devem estar relacionados e devem ser constantemente refletidos. Assim, concordamos com Zabalza (2006) e Kramer (1993) quando assentem que a avaliação se faz importante em qualquer nível da educação básica e merece uma atenção especial por parte dos educadores.

Novamente recorrendo ao RCNEI (BRASIL, 1998), o documento cita a observação, registro e avaliação formativa, o qual elenca a avaliação enquanto processo que auxilia o educador a refletir acerca das situações de aprendizagens oferecidas às crianças, bem como seus

ajustes. Já nas DCNEI (BRASIL, 2009a) a avaliação deve obedecer aos critérios criados pelas instituições de Educação Infantil sem visar classificação das crianças, mas sim seu amplo desenvolvimento.

Para Hoffmann (2014), a avaliação na Educação Infantil deve seguir um caminho de acompanhamento das crianças, suas ideias e manifestações, na ideia de pensar, organizar e planejar ações educativas significativas para elas. Concomitante a isso, o olhar sensível em relação as crianças, também se faz necessário, além de conhecer as relações que as crianças estabelecem entre elas e o contexto das instituições. À vista disso, concordamos com Moro (2016), por enfatizarem que a avaliação na Educação Infantil não deve estar a serviço do ensino fundamental, mas na criança, suas complexidades, diversidade e particularidades.

Assim como o planejamento, avaliar não possui caráter estático, mas como um processo de constante mudança por meio da reflexão. Dessa maneira, concordamos com Hoffmann (2014) que enfatiza que planejar, redefinir posturas, organizar e reorganizar o ambiente de aprendizagem, com base no que se observa, são importantes no processo avaliativo, entendendo a ação educativa como um ciclo, o qual a avaliação é contínua, baseado na ação- reflexão-ação.

Os conhecimentos elencados para o trabalho com as crianças na pré-escola também foram abordados pelos docentes durante as entrevistas. Os professores exemplificaram, de forma geral, como organizam e planejam suas intervenções com as crianças, seja ao longo do ano, por semestres ou bimestres.

As brincadeiras foram as que mais apareceram nas falas dos docentes, seguidas pelas abordagens de desenvolvimento motor e/ou circuitos, danças e ginásticas.

[...] vai pegar o seu bimestre e vai dividir, eu falo com ícones, que nem movimentos primários: coordenação de correr, coordenação de pular, entendeu? Ai você vai dividir as aulas especificamente em cada habilidade e essa habilidade vai demorar de um a quatro aulas [...]. Esse bimestre eu estou trabalhando bem essas **brincadeiras antigas**, essa semana eu consegui dar a brincadeira do “passa anel”, [...] (Professor Danilo, grifo nosso).

Já o professor Gabriel exemplifica uma das ordens de trabalho que ele realiza com as crianças, no entanto, enfatiza que essa ordem e planejamento varia a depender do ano e das turmas que realiza suas intervenções.

[...] eu trabalho muito a questão das **brincadeiras populares** e tal, sempre visando também desenvolver a parte motora [...] eu trabalho as **brincadeiras populares**, eu trabalho o conteúdo de **danças**, porque é uma limitação minha e eu tento muito forte isso sabe, porque eu não tive e eu quero que eles tenham. E eu trabalho a **ginástica, brincadeiras populares e as danças** de forma mais concentrada em alguns bimestres” (Professor João, grifo nosso).



A professora Lídia, por sua vez, enfatiza que trabalha, majoritariamente, os circuitos de psicomotricidade. Segundo ela,

[...] enquanto a gente estava fazendo aula presencial, eu estava trabalhando muito aqueles **circuitos** chamados ‘linha e movimento’ (Professora Lídia, grifo nosso).

A professora Maria cita as brincadeiras e os jogos nas suas intervenções, bem como a introdução aos esportes:

[...] eu dou preferência por bloco então em um determinado semestre eu trabalho várias **brincadeiras populares, jogos, jogos tabuleiro** e no outro eu já tento fazer as **introduções aos esportes**, mais ou menos assim (Professora Maria, grifo nosso).

Já o professor Gabriel

Então a gente faz isso, eu defino um cronograma, um plano piloto, mais ou menos assim: no primeiro bimestre eu vou trabalhar, por exemplo, **esquema motor**. Segundo bimestre eu vou focar mais **ginásticas, circuitos** e atividades de coordenação. Terceiro bimestre vou trabalhar mais **brincadeiras folclóricas, e brincadeiras populares e tradicionais**. E [no] quarto bimestre vou trabalhar mais **brincadeiras modernas**, brincadeiras mais diversificadas. Mais obviamente que isso acaba sendo foco principal. (Professor Gabriel, grifo nosso).

Todos os professores conseguiram descrever, de alguma forma, um recorte do trabalho realizado ao longo do ano, alguns de forma mais detalhada, outros de forma mais pontual. Com relação aos conhecimentos relacionados ao corpo e movimento que os professores sinalizaram trabalhar com as crianças durante as entrevistas, pudemos notar que quatro (4) dos cinco (5) professores citaram que suas intervenções são pautadas, majoritariamente, nas brincadeiras (populares, enquanto uma professora citou trabalhar, em grande quantidade, os circuitos. As ginásticas foram abordadas por dois professores (João e Gabriel) enquanto que a dança (João) foi citada uma vez. Os docentes citaram também utilizar, como abordagem de trabalho, os circuitos e abordagens baseadas no desenvolvimento motor durante as aulas.

Zanotto (2018) em seu estudo de doutorado, realizado com professores do mesmo município, sendo um grupo semelhante de docentes participantes da presente pesquisa, com o intuito de mapear os conhecimentos necessários para ensinar com base nos pressupostos de Shulman (1986), anunciou que os professores de Educação Física que atuam com a infância, utilizaram, de forma prioritária, os jogos e brincadeiras (populares) no contexto das intervenções realizadas no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados anunciados pela pesquisadora indicam que as brincadeiras populares estão em consonância com os documentos que norteiam a atuação docente na Educação Infantil. As DCNEI (BRASIL, 2009a), nesse sentido, orientam que as práticas educativas realizadas dentro

das instituições de Educação Infantil devem ter, enquanto eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, o que também é citado na BNCC (BRASIL, 2017). Desta forma, entende-se que as interações e brincadeiras devem estar presentes em todos os ambientes das instituições nesse nível de ensino, inclusive nas intervenções dos professores especialistas e regentes. A frequente aparição das brincadeiras está em acordo com os conhecimentos possíveis de serem trabalhados na Educação Física na primeira etapa da educação básica.

Dois professores citaram utilizar as bases da psicomotricidade nas intervenções com as crianças, no entanto, podemos identificar algumas falas voltadas à abordagens desenvolvimentistas, as quais apareceram de forma implícita nas falas de outros professores. Como por exemplo, o trabalho pautado no desenvolvimento de movimentos primários, habilidades de pular, correr, saltar, dentre outros, que não são exclusividade dessa vertente, porém bastante ligadas a elas.

Pelo fato de as abordagens relacionadas a psicomotricidade estarem historicamente atreladas à Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 2002; OLIVEIRA, 2005; RICHTER; VAZ, 2010; ANDRADE FILHO, 2011; MELLO; SANTOS, 2012; MARTINS, 2015; BARBOSA, 2018; MARTINS, 2018), consideramos importante trazer essa discussão. Além disso, podemos dizer ainda que essa concepção está muito presente nos currículos de cursos de formação inicial em Pedagogia (CAVALARO; MULLER, 2009) e Educação Física (MARTINS, 2018) quando nos referimos ao trabalho com o corpo e movimento.

Quaranta, Franco e Betti (2016), afirmam que muitos estudos (SAYÃO, 1999; SILVA; KRUG, 2008; CAVALARO; MULLER, 2009; CASTILHO; PEDROZA, 2009) abordam que temáticas relacionadas à Educação Física escolar que são desenvolvidas e abordadas nos cursos de formação inicial de pedagogos acabam limitando o entendimento da especificidade da área a uma única abordagem, a psicomotricidade. Diante disso, a autora afirma ainda que a Educação Física apresenta enfoques outros, como a possibilidade de desenvolvimento a partir da cultura corporal das crianças (QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016).

Essa realidade também pode ser encontrada nas formações iniciais em Licenciatura em Educação Física. Segundo Martins (2018), muitos currículos, inclusive de licenciatura em Educação Física, possuem o viés da psicomotricidade. Contudo, aponta que há algum tempo vem sendo feitas críticas acerca dessa vertente por seu viés escolarizado, concebendo as crianças enquanto sujeitos universais, necessitando de desenvolvimento e maturação biológica, calcadas principalmente no desenvolvimento de leitura e escrita (KLIPPEL, 2013; ASSIS, 2015; MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016; MARTINS, 2018).

Reconhecemos e concordamos com Mello *et al.* (2016) que o desenvolvimento motor, a psicomotricidade, o conhecimento corporal, dentre outros, foram e continuam vertentes relevantes que norteiam o trabalho do professor quando se trata do corpo e movimento para a criança da Educação Infantil. Ressaltamos que não somos contra essas abordagens, contudo, acreditamos que trabalhar apenas em uma vertente o ano todo pode privar o contato das crianças com experiências relacionadas a elementos da cultura (corporal).

Em assentimento com essa ideia, podemos também nos questionar se trabalhar um mesmo conhecimento, expresso por meio das brincadeiras populares (e circuitos de psicomotricidade e desenvolvimento motor), boa parte do ano não pode acabar limitando o conhecimento e as experiências das crianças a apenas esses conhecimentos? Desta forma, podemos questionar também se a cultura corporal ou práticas corporais podem ser trabalhadas já na Educação Infantil.

Levantamos esse questionamento pois três professores citaram conhecimentos relacionados às práticas corporais durante as entrevistas, o qual, a professora Maria citou a iniciação aos esportes, os professores João e Gabriel citaram ginásticas e apenas o professor João abordou as danças.

A BNCC (BRASIL, 2017) é o documento mais atual que trata como devem ser realizadas as intervenções na Educação Infantil. Embora não seja segmentada em áreas do conhecimento, o documento revela os campos de experiências já elencados aqui nesse trabalho. Desta forma, entendemos como um documento de proposta curricular que tem como base a ludicidade, valorizando as interações e brincadeiras e as relações que as crianças constroem com a cultura, com si mesma, com seus pares, com os adultos e com o espaço. Os campos de experiência são compreendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Em nível de pesquisas, Richter, Gonçalves e Vaz (2011) afirmam que a Educação Física na Educação Infantil pode ser trabalhada no sentido de fornecer as crianças experiências diversificadas, oportunizar a vivência de várias formas de expressão corporais, constituídas historicamente pela humanidade. Assim, concordamos com os autores, os quais concebem a valorização e vivência da cultura como um direito da criança (RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011). Avançamos ao ponderar que isso não significa rejeitar as linguagens da infância, tão pouco o reconhecimento da brincadeira e a ludicidade enquanto forma de aprendizagem, expressão da criança, mas uma ampliação do repertório de suas experiências e vivências na Educação Infantil.

Martins (2018) se apoia nas ideias de Pinto (2001) para afirmar que a Educação Física tem uma gama de conhecimentos inerentes às práticas culturais relativas à motricidade humana e que as intencionalidades pedagógicas dos professores da área que atuam na Educação Infantil devem levar em consideração as linguagens expressas pelas crianças, como também a musicalidade, a escrita, a corporeidade, os gestos e o brincar. Concordamos com Pinto (2001) e Martins (2018) que entendem que as diferentes manifestações das práticas corporais como os jogos, as ginásticas, os esportes, as lutas, as danças e demais linguagens necessitam de serem abordadas em uma perspectiva colaborativa (regente e especialista), juntamente a ludicidade e práticas que sejam significativas as crianças, ampliando os seus conhecimentos sobre corpo e movimento, compreensão de si, do outro e do mundo.

No entanto ressaltamos que um cuidado deve ser tomado quanto a reprodução de formas de atuação utilizadas nas etapas que sucedem a Educação Infantil; o docente deve levar em consideração que as crianças que estão nesta etapa de ensino possuem necessidades, formas de aprender, culturas infantis diferentes das que frequentam as demais etapas educacionais. Portanto, devem ser trabalhadas experiências motoras, culturais diversas e intencionais, para que posteriormente a criança possa desfrutar de movimentos mais complexos relacionados às práticas corporais. Destarte, o papel do professor de Educação Física atuando na Educação Infantil é importante para que, por meio de atividades lúdicas, sejam garantidos espaços de experiências motoras, rítmicas, expressivas, sociais e culturais, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, em parceria com o professor especialista.

Alguns dos professores já afirmaram que as escolas possuem um plano piloto, no entanto, outros docentes alegam que o município não possui algo sistematizado sobre quais seriam os objetivos de ensino para essa etapa, ficando a cargo dos docentes decidir o que devem trabalhar com as crianças. Desta forma nos questionamos também: como são eleitos os conhecimentos que serão trabalhados com as crianças na Educação Infantil pelos professores de Educação Física? A essa pergunta, a presente pesquisa não será capaz de responder, tendo em vista que não foi um assunto abordado pelos professores quando descreveram seus planejamentos.

### **6.3 O imaginário social sobre a Educação Física na Educação Infantil**

Alguns estigmas relacionados à Educação Física na Educação Infantil também apareceram nas falas dos professores ao relatarem a própria prática educativa. Estigmas principalmente relacionados à legitimidade da Educação Física, reconhecendo-a com

conhecimentos importantes a serem trabalhados com as crianças. O professor João alega que os pais, por vezes, consideram o momento do brincar enquanto um momento de recreação e não de aprendizagem da criança.

[...] eu passo as atividades, e tem muitos pais que consideram não necessário. Como só brincar, como um momento só de recreação e não como se fosse um momento de aprendizado. [...] Eu encontro ainda professores e professoras que tem uma visão da Educação Física como se fosse só um momento de relaxamento, de momento de brincar e não momento de se aprender, e se desenvolver a criança [...] (Professor João).

O professor Gabriel consente com as falas acima quando alega que os colegas, principalmente nos primeiros anos de exercício, consideram que a atuação da área se caracteriza como um momento de recreio.

E quando a gente chega na escola, os primeiros anos, principalmente, a maioria dos professores, colegas de trabalho, ainda acham que a educação física é isso, é um momento de recreação, um momento de recreio, de brincar, descontrair e desestressar, só que se a gente pegar e trabalhar bem a fundo isso, não é!” (Professor Gabriel).

Mediante esses excertos, podemos dizer que para os participantes percebem a existência da visão da Educação Física enquanto “momento do brincar” para a sociedade, pautado meramente na recreação e diversão das crianças. Autores como Sayão (2002), Oliveira (2005), Buss Simão (2005), Andrade Filho (2011), Richter, Bassani e Vaz (2015) e Barbosa (2018) afirmam que, historicamente, a Educação Física – inserida na primeira etapa da educação básica – possui intervenções voltadas para além da psicomotricidade e desenvolvimento motor, concepções voltadas unicamente para a recreação das crianças.

Sayão (2002) já alertava acerca das representações simplistas na Educação Física na Educação Infantil, o qual, dentre elas, concebe-se a Educação Física enquanto um “passatempo”, um “momento de folga” e até mesmo um momento de “aplicação de joguinhos” desconexos (OLIVEIRA, 2008; UCHÔA; PRODÓCIMO, 2008). Richter, Bassani e Vaz (2015) concordam com a autora ao afirmar que dentre as concepções inerentes à Educação Física na Educação Infantil, existe a reprodução de jogos com intuito unicamente de recreação. Ainda em consonância, Buss-Simão (2005) afirma que a recreação na Educação Física nessa etapa apresenta-se na modalidade de atividades desarticuladas umas das outras, com o propósito maior de “gastar as energias” acumuladas pelas crianças depois de ficarem tanto tempo nas salas, ou então que a Educação Física assume um papel subserviente aos demais componentes como leitura, escrita e cálculo.

Guirra e Prodócimo (2010) relatam que as/os professoras/es regentes geralmente utilizam desses momentos em que as crianças estão com os professores especialistas como um momento de descanso das atividades realizadas em sala de aula, e que, conforme Martins (2018), são consideradas mais importantes, como escrita, leitura, contação de histórias, pintura, entre outras.

Assim, é tradição vermos as intervenções relacionadas na área da Educação Física serem utilizadas enquanto moeda de troca, a qual as crianças devem se comportar em outros momentos para que possam participar desses momentos relacionados ao corpo e movimento.

Concordamos com Mello *et al.* (2012) sobre a existência de um descompasso entre o imaginário social constituído historicamente acerca da Educação Física na Educação Infantil e as intenções educativas apontadas nos documentos que norteiam o trabalho com as crianças nesse ciclo. Assim, inferimos que para garantir a legitimidade na Educação Física nos espaços da Educação Infantil se faz necessário pensar no trabalho do corpo e movimento pautado em concepções que avancem para além do que se tem enquanto histórico e imaginário social da área. Nesse sentido, Richter e Vaz (2010) afirmam que é necessário pensar e repensar nas práticas educativas da Educação Física para traçar caminhos que ressignifiquem seu lugar de contribuição com a educação na infância.

Um dos caminhos possíveis se apresenta na interdisciplinaridade (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007) e/ou trabalho colaborativo como ferramenta de busca dessa valorização da Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 2002; AYOUB, 2001). Assim, por meio do trabalho colaborativo com as/os professoras/es generalistas (no caso da Educação Infantil) podemos demonstrar as possíveis contribuições que a Educação Física tem frente à educação com crianças pequenas.

Garanhani (2005) destaca que existe a necessidade de mais estudos para oferecer aos profissionais que atuam na Educação Infantil conhecimentos que norteiem e fortaleçam as práticas educativas relativas também à cultura do movimento que se adequem a atuação com a infância que são oriundas dos saberes e fazeres da docência. Para Mello *et al.* (2014) as pesquisas que contribuem com práticas educativas voltadas a crianças pequenas ainda são tímidas, mas necessárias. Em consonância Borre e Reverdito (2019) afirmam que apesar do complexo processo de ensino e aprendizagem ser reconhecido na Educação Infantil, aspectos inerentes à prática educativa da Educação Física nessa etapa de ensino têm sido ainda negligenciados (UCHÔA; PRODÓCIMO, FARIA *et al.*, 2009; RICHTER; VAZ, 2010; ANDRADE FILHO, 2013; SURDI; MELO; KUNZ, 2016).

Diversos estudos tem contribuído com discussões acerca da Educação Física na etapa de ensino analisada e a sua legitimação (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001; CAVALARO; MULLER, 2009; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; BONFIETTI *et al.*, 2019). Apesar dos avanços para a área da Educação Física na Educação Infantil, ainda não existe consenso na educação física e sua legitimação no espaço escolar (MARTINS, 2018). Com isso, acreditamos que ainda há a necessidade de pesquisas que se voltem a prática educativa desses professores que estão em atuação na Educação Infantil (BORRÉ; REVERDITO, 2019), ou seja, que se voltem as práticas educativas dos docentes que atuam especificamente nesta área.

Entendemos e concordamos com o fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, tendo como objetivo a segmentação da criança, pois entendemos que nessa etapa ela não aprende de forma segmentada. No entanto, não acreditamos que a presença do profissional de Educação Física seja responsável por essa segmentação, mas sim a forma com que o trabalho é realizado pelos docentes envolvidos; como já citado aqui, parcerias são necessárias, sendo essa condição indispensável para visão diferenciada do imaginário social da Educação Física enquanto momento descompromissado com a aprendizagem das crianças, passando a ser reconhecida como um momento de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Contudo, nossa defesa da presença e legitimação do professor de Educação Física na primeira etapa da educação básica vai ao encontro de proporcionar experiências variadas para as crianças trazendo todo o patrimônio cultural logo na Educação Infantil com intervenções que contribuam com vivências significativas e que ampliem a compreensão de mundo das crianças.

#### **6.4 Os saberes da experiência, formação continuada e prática educativa dos professores de Educação Física na pré-escola**

Com base na análise apresentada na seção 6.2, podemos inferir que os professores de Educação Física entrevistados nessa pesquisa com maior tempo de exercício (João, Maria, Gabriel e Danilo) aparentam demonstrar menos dificuldades para organizar o trabalho docente e atuar com a criança pequena. Essa afirmação verifica-se no fato de possuírem uma organização do trabalho pedagógico mais estruturada e conseguirem descrevê-la de forma mais facilitada. Esses docentes estão atuando como professores de Educação Física na pré-escola desde o ano de 2016.

Em alguns momentos das entrevistas, alegaram que diante de suas inserções e atuação no contexto da pré-escola passaram a entender novas formas de atuação, renovaram percepções e modificaram sua compreensão acerca da atividade docente na primeira etapa da educação básica. A exemplo dos excertos:

Então essas coisinhas, ninguém me ensinou, eu fui aprendendo a partir da minha observação como profissional (Professor João).

Já a professora Maria afirma que nas suas intervenções com as crianças ainda se considera em constante aprendizagem com o cotidiano escolar. Em suas palavras

[...] eu acho que preparada eu nunca vou estar assim para nada, eu falo que é um constante aprendizado, porque cada dia a gente tenta uma coisa, às vezes dá certo, às vezes não (Professora Maria).

O professor Gabriel, por sua vez, enfatizou que não compreendia bem como se dava o trabalho na Educação Infantil, no entanto, após sua entrada na docência na Educação Física, atuando com a pré-escola, acabou mudando concepções acerca desse nível de ensino. Em suas palavras:

Depois que você trabalha, começa a trabalhar com criança, você vê realmente que você não precisa dar dez atividades por aula, às vezes você dando uma ou duas atividades de maneiras mais completas, você já consegue ocupar todo espaço da sua aula”. (Professor Gabriel).

Já o professor Danilo sinalizou que, mediante sua experiência nos quatro anos que atua na Educação Infantil, possui mais facilidade em organizar o trabalho e atuar com as crianças.

Hoje em dia, já faz uns quatro anos que estou na Educação Infantil, então você já tem mais ou menos a ideia do que pode funcionar e do que pode não funcionar, esse comportamento das crianças [...] hoje eu trabalho com muito mais facilidade do que antes com a Educação Infantil, a gente vai aprendendo. (Professor Danilo).

Os excertos sinalizam que os quatro (4) professores que estão atuando desde o ano de 2016 no município conseguiram identificar que, mediante sua entrada enquanto docente da Educação Infantil, com suas experiências e vivências enquanto professores de Educação Física na pré-escola, refletiram e/ou ressignificaram concepções e/ou formas de atuação, bem com sua prática educativa.

Se os saberes e experiências possuem relação com as vivências concretas da docência e interação com as crianças, podemos dizer, de forma geral, que os professores sujeitos da



pesquisa reconhecem na prática do dia a dia, na experiência adquirida na atuação profissional, como algo favorável para aprender e ressignificar saberes inerentes à prática que exercem na Educação Infantil. Isso se apresenta quando afirmam que o fato de estarem atuando há alguns anos na Educação Infantil já apresentam mais clareza do que se deve trabalhar, na aprendizagem que as vivências lhe proporcionaram ou então nas mudanças de concepções que apresentam ter ocorrido em decorrência do exercício da profissão, em suas falas relacionadas à pré-escola.

Estudiosos clássicos (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; PERRENOUD, 2001; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2008) abordam os saberes docentes e as competências para a atuação profissional. Dentre os saberes elencados, os saberes experienciais, são produzidos mediante as vivências na docência, têm sido evidenciados. De acordo com as ideias de saberes das experiências propostos por Pimenta (1999), Borges (2004) e Tardif (2008), os professores adquiriram saberes oriundos do cotidiano de sua prática educativa e interação com as crianças. Desta forma os saberes experienciais podem ser definidos como aqueles que provém das histórias de vida pessoal do professor, bem como da prática educativa e do cotidiano do trabalho docente (PIMENTA, 1999; BORGES, 2004; TARDIF, 2008).

A dimensão dos saberes da experiência “[...] estão ancorados na e sobre a prática, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos que são gerados e passam a fundamentar as ações cotidianas do professor” (PERINI; BRACHT, 2016). Em assentimento, Garcia (1999) afirma ainda que o sujeito não se forma professor sem passar pela experiência, e, talvez, por este motivo, o saber experiencial esteja muito presente nas entrevistas dos professores.

Tardif (2008) revela ainda que o exercício docente, com o tempo, faz com que o professor consiga agir diante de situações inesperadas, resolver problemas por meio de seus conhecimentos adquiridos. Em virtude disso, compactuamos com Perini e Bracht (2016) que os saberes experienciais se situam como um aporte para o professor quando se depara com situações inesperadas, oriundas do seu cotidiano docente, sobretudo no contexto de atuação do professor especialista na Educação Infantil.

Assim, os quatro professores citados acima reconhecem a experiência do cotidiano, da relação com as crianças nas intervenções na Educação Infantil como fatores indispensáveis para auxiliar a prática educativa nessa etapa, bem como repensar concepções e formas e conhecimentos possíveis de serem trabalhados.

Lembramos que a professora Lídia não abordou a discussão dessas temáticas durante sua entrevista o que nos leva a interpretar que um dos motivos possíveis pode ter relação com

o seu pouco tempo de exercício no momento em que realizamos as entrevistas (em média 1 ano e meio de exercício, sendo que no seu segundo ano iniciou a pandemia de COVID-19), reforçando que a experiência vivida e refletida pode ser um fator relevante para a constituição da identidade docente, bem como condutas, composição do que ensinar, de que forma, entre outros.

Não obstante, entendemos que a reflexão é um forte aliado quando se trata dos saberes oriundos das experiências. Acreditamos que o professor crítico reflexivo (SCHÖN, 1997; 2000; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020) é aquele que lança mão da práxis, havendo uma interlocução entre teoria e prática; desta forma não corremos o risco de o saber experiencial ser apenas pautado em práticas, havendo um esvaziamento da teoria. Para Martins, Barbosa e Mello (2018), é necessário o reconhecimento dos professores enquanto pesquisadores, os quais, por meio da reflexão crítica, investigam sua própria prática.

À vista disso, entendemos que a experiência, a reflexão e até mesmo a investigação oriundas da prática, são fatores indispensáveis para o desenvolvimento profissional do docente. Os professores Maria e João, nos exemplificam momentos em que investigaram a prática com crianças que atuam na pré-escola:

[...] eu testei o que dava certo, o que não dava. Até porque eu ainda eu ainda me julgo um professor em formação [...]” (Professor João).

As atividades em si, eu meio que vou muito ainda na tentativa, erro e acerto. [...] (Professora Maria).

Desta forma, o professor acaba virando um investigador de sua prática, refletindo sobre suas vivências com as crianças, para então ressignificar esses conhecimentos. Nesse processo podemos dizer que o professor investiga sua própria prática educativa, se tornando um pesquisador (ZEICHNER, 1993). Em conformidade, Nóvoa (2003) acredita que o repertório que o professor acaba adquirindo na escola, através da experiência e da reflexão sobre ela, são essenciais para compor a construção de novos conhecimentos sobre o ensino.

Nesse processo de investigação da prática para a sua reconstrução, caracteriza-se enquanto um processo de formação continuada, realizado de forma a analisar sua própria prática. Para Tozetto (2010) os saberes docentes se transformam mediante a busca do professor em compreender suas ações, por meio da investigação de sua própria atuação. O autor afirma ainda que a formação contínua pode ser caracterizada enquanto um processo dinâmico, o qual

existe a busca constante do desenvolvimento profissional por meio da investigação da prática. Assim, a investigação e/ou reflexão acerca da prática educativa é transformada na busca do docente em compreender seus atos e discutir suas ações e também as ações dos colegas (TOZETTO, 2010).

Logo, entendemos que para que haja essa transformação e ressignificação da prática educativa, de concepções e conhecimentos acerca da docência, se faz necessário que essa experiência seja refletida em um processo de interlocução entre teoria e prática, para então ser ressignificada. Portanto, reconhecemos as experiências e até mesmo a reflexão sobre ela, como caminhos importantes para a transformação prática educativa do docente, ademais, a troca colaborativa também pode ser um importante fator no desenvolvimento profissional.

### **6.5 Organização e características do HTPC específico de professores de Educação Física**

Outra temática que emergiu durante as entrevistas foi relacionada à organização do espaço/tempo de formação continuada específica para os professores de Educação Física. À vista disso, os professores enfatizaram que os HTPC específicos possuíam como maior característica as trocas e experiências entre os pares, discussões acerca de atividades que o coordenador trazia em forma de vídeos e materiais, bem como apresentação em vídeo, ou via oral, de atividades que os demais participantes desse horário realizavam em seus contextos de atuação.

Para contextualizar, afirmamos que em uma pesquisa realizada anteriormente a essa, a pesquisadora constatou que, dentre as características de organização desse HTPC específico, tinha como característica a exibição de vídeos de atividades, tanto de fontes retiradas da internet como dos próprios professores que atuavam no município, o que está em acordo com as falas dos docentes entrevistados (OLIVEIRA, 2018). Na pesquisa de conclusão de curso no qual foi investigado o HTPC específico de professores de Educação Física ficou claro que os professores elegeram as trocas de experiências entre os pares como principal fator pelo qual a formação continuada nos HTPC específico se concretizava (OLIVEIRA, 2018) e, como veremos, nesta categoria o trato dos dados aponta grandes semelhanças.

Segundo a Professora Maria,

[...] o coordenador uma vez mostrou um vídeo, ele trazia também bastante vídeos de aulas da internet para inspirar à gente [...]" (Professora Maria).

[...] mas o nosso coordenador, ele levava muito modelo de atividades, ele ajudava bastante mesmo, e por isso que a gente até sofre por causa dessa troca, ela era essencial para o nosso dia a dia, mas eu não sei por que mudaram isso, mas essa troca de ideias e experiências, ajudava a gente um a ajudar o outro [...] a gente trocava ideias, para a Educação Infantil, para o fundamental, levava essas atividades né, a gente colocava nossas ideias, se parecia funcionar ou se parecia que não ia funcionar” (Professor Danilo).

### Já nas palavras do professor João

Uma coisa que se fazia muito nas reuniões com o [coordenador pedagógico do HTPC específico] era falar sobre atividades que tinham feito, e que as crianças tenham curtido, tinham gostado, tinham passado um bom tempo ali e como que o professor tinha feito. [...] Mas eu acho que era mais dessa forma mesmo, era abordando conteúdo que um professor um pouco mais experiente tinha passado, a maneira que ele tinha passado, as dificuldades que ele tinha tido, sobre como trabalhar aquilo, e aí cada um absorvia da sua forma: Será que esse conteúdo cabe dentro da minha atividade?” (Professor João).

[...] o ano passado eu troquei várias ideias com o pessoal, e que acabei utilizando mais para o final do ano [...] (Professora Lídia).

Era como se nós estivéssemos fazendo um constante aperfeiçoamento do nosso trabalho. Nós tínhamos sempre troca de experiências”. (Professor Gabriel).

Fica evidenciado nas falas dos docentes que no HTPC específico de professores de Educação Física as trocas de experiências entre o grupo e as narrativas sobre atividades que haviam feito com as crianças, bem como os vídeos de modelos de atividades trazidos pelo coordenador pedagógico durante as reuniões eram muito presentes.

Diante disso, verificamos que a organização do HTPC específico, na figura do coordenador pedagógico, possuía um papel importante na mediação dos HTPC específico, o qual indica que, diante dessa organização, pela qual eram trazidos vídeos de atividades e era solicitado que os professores narrassem suas experiências e atividades, essas ações se tornavam fomentadoras de discussões e diálogo entre os pares.

Libâneo (2004), já identificava as funções do coordenador pedagógico, dentre as quais o autor cita: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades educativas de toda a escola. Mais atualmente, André (2015) afirma que o coordenador pedagógico possui a característica de formador ou responsável pela formação. Assim, entendemos que para além de organizar, planejar, e gerir as ações diante do contexto escolar, também é seu papel favorecer a formação continuada dos docentes centradas no ambiente escolar, buscando proporcionar reflexões e auxiliar em todo o processo educativo dos docentes. Para tal, pensamos que uma formação continuada que seja significativa ao docente requer que os coordenadores também estejam atentos às necessidades formativas dos professores e demandas das escolas.

As necessidades formativas dos professores são as expectativas e anseios, problemas e dificuldades encontradas na prática educativa dos professores ou em seu desenvolvimento (GARCIA, 1995). Desta forma, reconhecer as necessidades formativas dos professores no processo de formação continuada implica em considerar suas demandas de formação, suas dificuldades, proporcionando reflexões mais significativas e que as demandas sejam, em geral, centradas no professor.

Ressaltamos que um cuidado que se deve ter na organização desses momentos de HTPC e/ou em cursos de formação/atualização, é de que esses moldes de atividades (identificados pelos professores como estando constantemente presentes nas reuniões) não fiquem apenas como possibilidade para reprodução em diferentes turmas. Lourenço (2014) alerta que apesar de o HTPC ser considerado um importante espaço de formação continuada em serviço, ainda podemos notar que, em seu uso equivocado, pode se tornar um momento de mera troca de atividades prontas e de demandas de resolução burocráticas, sem que haja uma devida reflexão e/ou intencionalidades nessas ações.

Logo, pensamos que esses vídeos apresentados e as trocas de atividades feitas por meio de narrativas devem ter como finalidade a possibilidade de reflexão, que para além de enriquecer o repertório de atividades dos docentes, sirvam como fomentadoras de discussões acerca das formas de trabalho com a Educação Física também na Educação Infantil, desvelando as potencialidades e dificuldades encontradas pelos participantes.

As trocas de experiências acabaram sendo recorrentes nas falas dos entrevistados, demonstrando que é, substancialmente, na relação entre os pares, durante esses horários específicos de formação, e mediante o confronto de saberes práticos produzidos por diferentes professores de Educação Física, baseados em suas vivências, que o HTPC específico de professores de Educação Física tem sua relevância, oferecendo a oportunidade dos envolvidos trocarem experiências, suas dificuldades, problemas e potencialidades. Dessa forma, a aprendizagem do trabalho docente também tem como fonte a experiência do outro (TARDIF, 2008).

Depreendemos que as trocas de experiências coletivas também podem ser consideradas como fonte de construção de saberes docentes, na interação com outros professores no cotidiano da escola ou espaços/tempos destinados à formação continuada docente, na interação de professores experientes com professores iniciantes, entre outros. Em consentimento Gadotti (2003) também contribui com a discussão, o qual acredita que a formação do professor deve estar calcada no diálogo.

Para Nóvoa (1995), as trocas experienciais e compartilhamento de saberes docentes favorecem a construção de uma formação mútua. Em conformidade, Nono e Mizukami (2006) pesquisaram com professoras que defenderam a criação de espaços coletivos para que se possa trocar experiências para a construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo seus saberes construídos no contexto escolar.

Davis *et al.* (2012) concebe a valorização dos saberes docentes e as trocas de experiências entre os professores como eficazes características para a formação continuada do professor. Em acordo, Silva (2020) afirma que proporcionar a oportunidade de professores mais experientes e professores recém ingressantes na docência trocarem experiências pode gerar benefícios significativos para ambos, sendo que um oferece suas experiências acumuladas ao longo de suas vivências em decorrência do exercício docente, enquanto o outro possui o vigor e a energia que professores em início de carreira geralmente possuem.

Nesse sentido, as ações formativas pautadas em discussões, trocas de experiências, processos colaborativos e planejados, com base nas necessidades específicas dos sujeitos em formação, apontam aspectos que se apresentam favoráveis e promissores para a formação continuada, em nossa concepção.

Em um artigo correlato a esta dissertação intitulado: *A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil*, as autoras Vedovatto e Rubino (2021) buscaram investigar o HTPC específico de professores de Educação Física, também em um município do interior do Estado de São Paulo. Mediante seus achados, evidenciam que as trocas de experiências entre os pares, decorrentes dos momentos de HTPC, podem ser componentes importantes para a formação continuada docente, bem como para a aquisição de saberes que auxiliarão na docência. Em assentimento, Quaranta (2015), ao pesquisar com professores de Educação Física que atuam na infância, assegura que os docentes entendem que existe uma necessidade de continuar se formando ao longo da carreira, apontando o HTPC específico de Educação Física como meio para qual as trocas de experiências ocorram.

Lourenço (2014) chama atenção para que as trocas de experiências sejam fundamentais nos momentos de formação continuada e para isso possa ocorrer nos momentos de HTPCs, no entanto, ressalta que essas trocas devem ser utilizadas levando em consideração seu caráter formador. Em conformidade, Quaranta (2015) afirma que os HTPCs específicos de professores de Educação Física foram muito abordados em sua pesquisa pelos entrevistados, pois nesses momentos são feitas observações de trabalhos realizados por outros professores e sugestões são

feitas por eles nos momentos de orientações com o intuito de promover as trocas de experiências.

Destarte, as trocas de experiências, o diálogo entre os pares se concretiza, na ótica dos professores, como característica importante para aquisição de saberes, especialmente que auxiliam nos saberes e fazeres da profissão. Nesse sentido, os saberes, quando compartilhados coletivamente, em momentos de formação continuada, no caso desse estudo, reconhecido pelos professores pelo diálogo entre os pares no HTPC específico de professores de Educação Física, pode auxiliar em possíveis dificuldades e dilemas encontrados frente ao cotidiano e contexto docente.

No entanto, ressaltamos que as trocas de experiências só ganham relevância quando são refletidas criticamente (FREIRE, 1991; NÓVOA, 1991; SCHON, 2000; ALARCÃO, 2003b, 2005; FORTUNA, 2015) pelos docentes. Há pouco avanço em práticas reprodutivas de atividades e contextos explanados por outros docentes sem refletir acerca do que foi discutido. Para que a prática educativa, o saber e fazer docente sejam transformados e ressignificados se faz necessário lançar mão da reflexão crítica sobre a experiência, seja ela de sua própria prática, seja da prática compartilhada pelo colega em forma de trocas coletivas.

Apesar de reconhecerem a organização desse espaço/tempo enquanto momento favorável para sua formação continuada mediante as trocas de experiências e diálogo com os pares, inclusive para a etapa da Educação Infantil, duas professoras reforçaram ainda que, o enfoque principal do HTPC específico de professores de Educação Física era voltado aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas palavras da professora Lídia:

[...] por mais que você seja de Educação Infantil, **o foco principal ainda continua sendo educação fundamental** por ter mais visibilidade, [...] (Professora Lídia, grifo nosso).

A professora Maria corrobora com as falas da professora Lídia no mesmo sentido:

Eu assim, pela minha percepção, eu acredito que **o enfoque era muito maior no fundamental**. O infantil era citado, a gente discutia determinadas coisas, mas não era muito comparado ao fundamental, até porque o fundamental se tem a **cobrança de nota**, e tinha cobrança de alguns esportes serem apresentados aos alunos. [...] mas era o enfoque eu sinto que era muito maior para o fundamental mesmo. O infantil era coisa assim, muito pouca, mas quando acontecia era interessante [...]” (Professora Maria, grifo nosso).

Para contextualizar as falas das professoras, o HTPC específico, como já foi citado no presente trabalho, possuía como público alvo todos os professores de Educação Física da rede

municipal de ensino, por esse motivo, eram constituídos por professores que lecionavam tanto no ensino infantil, mais especificamente na pré-escola, como os que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda haviam docentes que atuavam em ambos os níveis da educação básica.

As falas das professoras Maria e Lídia apontam em uma direção pela qual a Educação Infantil era muito menos abordada nessas reuniões do que o ensino fundamental, ou seja, o este último era mais amplamente discutido. Como a própria professora Maria comentou, um dos motivos possíveis pode ter relação com o fato de no ensino fundamental existir uma cobrança com relação ao rendimento e à atribuição de notas aos alunos, o que não se estende ao ensino infantil, pois não se caracteriza como uma etapa de ensino com caráter escolarizante. Contudo, isso também não implica que a Educação Infantil não possui processo avaliativo, o qual apenas se aplica de forma diferenciada do ensino fundamental.

Ponderamos que talvez consultar os professores sobre suas necessidades formativas, como já foi citado, talvez seria o melhor caminho para compreender quais são as dificuldades que encontram em ambos os níveis de ensino, já que participam professores do ensino infantil e ensino fundamental. Desse modo, os professores podem sinalizar em quais níveis possuem dificuldades e dilemas para serem discutidos a fim de desenvolver competências, habilidades e condutas que consideram importantes no momento para suas mediações com as crianças. Assim não corremos o risco de negligenciar uma ou outra etapa, pois os conhecimentos e temas abordados no HTPC específico seriam elencados também pelos professores.

## **6.6 Implicações do HTPC específico de professores de Educação Física na prática educativa do docente**

O HTPC específico de professores de Educação Física, foco deste estudo, não existe mais no município investigado. Contudo, com base na experiência de participação desses momentos de formação continuada, foi consenso entre os professores, verificado nas entrevistas, que as trocas de experiências, o contato e o diálogo com os colegas, e a mediação do coordenador pedagógico, que possui formação na mesma área de conhecimento (Educação Física), foi essencial para a formação e/ou solidificação de sua prática educativa.

Quando perguntado aos docentes *quais implicações esse HTPC específico teve sobre suas intervenções com as crianças da pré-escola, sobre sua prática educativa*, os professores abordaram algumas implicações apresentadas no quadro abaixo:



**Quadro 4 – Implicações para a prática educativa elencadas pelos docentes**

<b>Professor Danilo</b>	- Ampliação do repertório de atividades; - Diferentes formas de mediar e trabalhar; - Conhecer as crianças.
<b>Professor João</b>	- Ampliação do repertório de atividades; - Trabalhar com diferentes conhecimentos (como dança e ginásticas); - Diferentes formas de mediar e trabalhar; - Desenvolvimento de um currículo.
<b>Professor Gabriel</b>	- Ampliação do repertório de atividades; - Trabalhar com diferentes conhecimentos (como a dança); - Diferentes formas de mediar e trabalhar; - Estar atento ao calendário (folclore, semana do trânsito, dentre outras datas); - Conhecer as crianças.
<b>Professora Lídia</b>	- Ampliação do repertório de atividades.
<b>Professora Maria</b>	- Ampliação do repertório de atividades; - Diferentes formas de mediar e trabalhar; - Estruturação do currículo.

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos notar que, para os professores, foi consenso que os HTPCs específicos auxiliaram na ampliação do repertório de atividades para trabalhar com as crianças. Quando solicitado que os professores exemplificassem situações que puderam ser transpostas para sua prática educativa, os professores Danilo, João, Maria e Lídia citaram uma atividade e/ou brincadeira que foi abordada, seja pelo coordenador pedagógico da área, seja pelos demais colegas participantes das reuniões, que foi possível transportar para suas turmas e foram abordadas em HTPC. A exemplo:

[...] eu chamo ela de mão na cabeça, mão na bolinha. Ele [coordenador pedagógico] mostrou um vídeo, e aí a gente aplicou com os alunos do infantil e deu muito certo! (Professora Maria).

[...] acho que esse esquema mesmo da folha de papel crepom, o [nome do professor] falou que era legal para trabalhar a concentração da criança, para trabalhar o movimento fino de colar e é uma coisa que criança vai ficar ali até perder o interesse [...]” (Professora Lídia).

Os momentos de HTPC específicos possuíam como características a apreciação de atividades provenientes de aulas da internet e dos próprios professores que atuam no município, além do compartilhamento de atividades realizadas também em forma de narrativas.

Em relação à internet, Rangel-Betti (2001) já salientava que pode auxiliar na formação continuada do professor, tendo em vista que promove uma maior interação entre as pessoas e a informação. Não obstante, Quaranta (2015) em sua pesquisa com professores de Educação

Física que atuam na Educação Infantil inferiu que, para os professores sujeitos de sua pesquisa, a internet, os livros didáticos e a repetição de atividades que deram certo também foram presentes para compor a prática educativa.

Contudo, Richter, Bassiani e Vaz (2015) alertam que a Educação Física, que atua com a criança de 0 a 6 anos no Brasil, tem como um dos seus três aspectos comuns, a reprodução de jogos e brincadeiras presentes em manuais pedagógicos.

Não nos opomos a ampliação do repertório de atividades, no entanto, concordamos com Lourenço (2014) que a repetição de atividades prontas sem reflexão, adequação ao público em que se trabalha é alvo de nossa preocupação, tendo em vista que os docentes atuam em escolas e faixas etárias diferentes, bem como em turmas diferentes. Não somos a favor de atividades, sejam em HTPCs ou em outros espaços de formação, pautadas na transmissão e monopólio de fala por responsáveis pela formação, à vista disso, entendemos que discussões sobre o que é vivenciado nesses espaços devem ser feitas, os quais os professores possam discutir, refletir e, após isso, pensar em formas de atuação em suas mediações com as crianças.

Constatamos que ampliar o repertório de atividades não pode ser encarado nesse processo como apenas possibilidade de repetição de conhecimentos produzidos por outros professores. Citamos anteriormente que a concepção das tendências meramente reprodutivas deve ser superada, o qual a reflexão (NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 2000; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020) atua como elemento fundante para favorecer a investigação sobre a ação, de si e do outro.

Os professores Danilo, João, Maria e Gabriel citaram que o HTPC específico os auxiliou em pensar diferentes formas de mediar e trabalhar com as crianças baseadas também no que ouviam dos demais colegas por meio das trocas narradas. O professor Gabriel cita que alguns professores do ensino fundamental comentaram que os alunos, por vezes, não gostavam de participar das aulas de Educação Física, ou então estão praticando bullying com outras crianças na escola, e então ele começou a trabalhar com esses conceitos logo na Educação Infantil. Em suas palavras:

Eu tinha que saber que o aluno que eu estava dando aula no infantil, o ano que vem, ele ia para o fundamental e provavelmente ou possivelmente, ele não seria mais meu aluno. Então acho que isso já fazia eu mudar um pouco as atividades que eu trabalhava, ou alguns conceitos, algumas atitudes que eu trabalhava no ensino infantil, para que esse aluno, mais ou menos tenha os pré-requisitos para ingressar no ensino fundamental, para depois o professor trabalhar. (Professor Gabriel).

O professor João sinaliza que uma outra professora o ajudou a compreender sobre a organização das suas atividades com as crianças.

[...] a brincadeira da mãe da rua por exemplo. Só que, na primeira vez que eu tinha passado, a brincadeira mãe da rua, eu não consegui fazer com que eles fizessem da forma correta sabe? Que eles respeitassem os espaços determinados. E aí apareceu uma professora que deu aula lá, e ela mostrou as fotos dela fazendo brincadeira, e as fotos da brincadeira dela tinha muito cone para todo lado, tinha coletes, e isso me deu um estalo, eu falei: talvez não é porque a brincadeira não seja adequada para a idade deles, mas sim porque eu talvez tenha usado poucas ferramentas para ajudar eles a entender (Professor João).

Os professores sinalizam que:

[...] dessas conversas com os meus colegas, foi essas dicas de comportamento [...] Ainda mais por que os outros professores já conheciam as escolas, já conheciam os alunos, então essa ajuda, foi essencial para mim (Professor Danilo).

[...] a gente segue sempre em uma direção e você vê o seu colega que sai para uma direção completamente ao contrário e que também é interessante e que você não imaginava que poderia ser feito (Professora Maria).

Os professores sinalizaram que o diálogo entre os pares é um forte aliado para os docentes quando se trata de (re)pensar concepções e formas de atuar e mediar o trabalho com as crianças (Danilo, João, Maria e Gabriel), conhecer e trabalhar conhecimentos diferentes (João e Gabriel) e conhecer as crianças com quem atuam (Danilo e Gabriel), dentre outros aspectos citados. Assim, novamente, as trocas de experiências e o diálogo entre os pares ficaram em evidência enquanto favoráveis à ressignificação de aspectos inerentes à prática educativa docente.

Os momentos de formação continuada coletivos de professores de Educação Física, segundo alguns autores (BORGES; SANCHES NETO, 2014; BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018; ARAÚJO; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2019) têm se organizado pelo princípio colaborativo de trocas de experiências, narrativas de problematizações oriundas de práticas pessoais, construção de propostas curriculares e materiais didático-pedagógicos, o que vai ao encontro da proposta do HTPC específico analisado aqui, principalmente no tocante às trocas de experiências e narrativas pessoais.

Quaranta (2015) pontua que a reflexão não é realizada mediante as vivências apenas do próprio docente, mas também pode e deve ser aplicada quando ele está com um grupo social. A autora ressalta ainda que a experiência vivenciada no período em que estão em interação com as crianças, as trocas de experiências com os colegas e demais capacitações acabam se tornando possíveis caminhos para o desenvolvimento do profissional que atua na Educação Infantil (QUARANTA, 2015). Contudo, o diálogo se faz necessário, saber ouvir e estar disponível para trocar saberes entre alunos e docentes, professores e professores, professores e equipe gestora,

além de lançar mão de um processo de reflexão, para que o professor não limite sua reflexão apenas as suas experiências (PIMENTA, 2002).

Entendemos que as trocas de experiências acabam favorecendo para uma colaboração entre os pares, os quais desembocam em uma reflexão coletiva acerca de suas práticas. Não obstante, entendemos que é na reflexão que o professor vai definir suas concepções e formas de atuar, esclarecendo o que deve ou não fazer em determinadas situações.

Em contrapartida, outro aspecto a ser analisado possui relação com as trocas de experiências e a possibilidade de se tornarem trocas de atividades como se fossem receitas prontas para serem aplicadas. Essas trocas devem ser contextualizadas, tematizadas, discutidas e então refletidas também com base na literatura e no acúmulo científico, para que não nos limitemos a reprodução de atividades bem-sucedidas, alicerçadas no senso comum. Defendemos então que a formação continuada de professores, na figura do HTPC específico de professores de Educação Física, seja um genuíno espaço de trocas de saberes e experiências.

Concordamos com Lourenço (2014) que é através do confronto de experiências individuais com vivências coletivas que a formação continuada pode acontecer, pois possuem maiores chances de debates, reflexões e discussões, favorecendo a transformação e composição de novos conhecimentos acerca da prática educativa docente.

Os professores ainda abordaram o início da carreira e o quanto as vivências de docência e trocas de experiências nesses momentos de HTPC específico auxiliaram também na segurança para trabalhar com as crianças da pré-escola.

[...] então a gente sente um pouco inseguro quando a gente vai trabalhar, principalmente no primeiro ano. A gente não sabe como eles vão reagir as coisas, e isso [HTPC específico] foi me dando mais confiança, foi me dando mais ferramentas, para que eu pudesse testar com eles, trabalhar com eles. E a partir da minha reflexão, eu fui montando o que é hoje a minha aula (Professor João).

O professor Danilo também faz menção ao início da docência, e como o HTPC específico o auxiliou no trabalho com a Educação Infantil.

Quando a gente entra nesse primeiro ano, eu nunca tinha trabalhado com a Educação Infantil, e foi o HTPC que me deu uma ideia geral, e dessas conversas com os meus colegas, foi essas dicas de comportamento, dessa conversa com o coordenador pedagógico desse HTPC específico que me deu uma ideia de como trabalhar, [...]. Ainda mais por que os outros professores já conheciam as escolas, já conheciam os alunos, então essa ajuda, foi essencial para mim (Professor Danilo).

Já para a Professora Lídia, que foi a última docente entrevistada a ingressar no município e participou do HTPC específico apenas por um ano (em torno de 7 a 8 meses contando que

ingressou no município como professora em maio), o HTPC acabou fornecendo um “suporte” para trabalhar com as crianças. Tendo em vista que, apesar de formada há um tempo, a professora pode ser considerada docente em início de carreira (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 2000; GARCIA, 1999) tendo em vista que está atuando na Educação Física na Educação Infantil há um ano e alguns meses (até o momento da entrevista)<sup>12</sup>. Lídia afirma:

Eu acredito que ele dava bastante suporte, porque é como eu te falei, você acaba trocando experiências com o pessoal, isso vai te dando mais coisas para você trabalhar com a criançada [...]. Então ele te dá várias opções para poder trabalhar na aula, agora não ter HTPC específico, você fica meio perdidinho (Professora Lídia).

Novamente os professores citaram as trocas de experiências como fator importante para a transformação de conhecimentos e prática educativa. Os professores João e Danilo citaram o início da carreira e como o HTPC específico proporcionou repensar condutas, comportamentos, refletir sobre o que ocorria bem e o que não dava certo com as crianças. Enquanto Maria e Gabriel citaram principalmente a colaboração entre os pares como fator que favorecia a prática educativa docente. Assim, de forma geral, os professores alegaram que esses momentos lhes proporcionavam possibilidades de trabalho com as crianças.

A literatura mostra (VEENMAN, 1984; GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2008; FOLLE et al., 2009; ROSSI; HUNGER, 2012; FARIAS et al., 2018). que o professor iniciante é aquele que passa do final da formação inicial para a entrada no mercado de trabalho, iniciando a docência. Nesse sentido, para Nascimento e Graça (1998) e Huberman (2000), essa etapa se estende até o terceiro ano de profissão. No entanto, Veenman (1984) e Garcia (1999), considera tal fase percorre até o quinto ano e Tardif (2008), por sua vez, defende que o período que compreende o início da docência ocorre nos sete primeiros anos de carreira. Para alguns autores, os professores sujeitos da pesquisa não se caracterizam mais enquanto professores em início de carreira (HUBERMAN, 2000), enquanto para outros, ainda estão nessa fase (VEENMAN, 1984; GARCIA, 1999; TARDIF, 2008).

O início da carreira é considerado um momento ímpar na construção da identidade em relação à profissão (ILHA; HYPÓLITO, 2014; FARIAS *et al.*, 2018). Garcia (2010) e Tardif (2008) enfatizam que o período que compreende o início da carreira docente é demarcado por tensões a aprendizagens intensas, que são substanciais para a aquisição de conhecimentos profissionais. Nesse período, o profissional também começa a “aprender a ensinar” (GARCIA,

---

<sup>12</sup> A professora Lídia nos informou que possuía experiência de trabalho com crianças, porém em ambientes não educacionais. Logo, o ano de 2019 foi seu primeiro ano como docente de Educação Física na Educação Infantil.

1992). Concordando com Almeida, Pimenta e Fusari (2019) que o início da carreira profissional docente é marcada por descobertas acerca das dinâmicas da escola e das inserções com os discentes. Desta forma, embora o desenvolvimento profissional docente tenha relações com a história de vida do sujeito, é no início de carreira que o professor iniciante constitui as bases que subsidiarão sua docência.

Isto posto, os docentes em início de carreira possuem algumas fontes de saberes que contribuem para sua aprendizagem e aquisição habilidades e competências da profissão, bem como para seu desenvolvimento profissional, sendo eles, potencialmente, os saberes experienciais da própria vivência do cotidiano, e oriundos das experiências dos outros professores e colegas de trabalho (MARIANO, 2006).

A segunda fase vivida pelos professores é a de estabilização (HUBERMAN, 2000) ou consolidação (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998) (de 4 a 6 anos de docência), o qual o docente desenvolve sua identidade profissional.

A fase de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão) são momentos de experimentações. A fase de serenidade (HUBERMAN, 2000) ou estabilidade (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998) (de 25 a 35 anos), a qual toma lugar a lamentação e serenidade. E, por fim, a última fase que é a do desinvestimento que se caracteriza como final de carreira (HUBERMAN, 2000).

Entendendo o início da carreira docente como um momento importante para a aquisição de conhecimentos acerca da docência, concluímos que tanto as experiências e vivências decorrentes das interações com as crianças, quanto o HTPC específico de professores de Educação Física foram fundamentais para a construção de conhecimentos relativos à prática educativa dos docentes entrevistados. No segundo caso (no HTPC específico), isso se expressa quando citam que no HTPC específico as trocas de experiências entre os docentes envolvidos favorecem para a construção de novos conhecimentos, sejam de repertório de atividades para trabalhar com as crianças, seja nas condutas e formas de trabalho da Educação Física. Assim, os professores novamente citam os saberes experienciais (TARDIF, 2008), dessa vez oriundos das trocas e reflexões coletivas, como favoráveis momentos de formação continuada.

As trocas de informações entre os professores de Educação Física se tornam, em suas palavras, fundamentais, principalmente para o professor em início de carreira, para que supere as adversidades da profissão e conheça as possibilidades de acertos vivenciadas por outros profissionais, assumindo como caráter a formação que se desenvolve ao longo da vida (VAILLANT; GARCIA, 2015; VAILLANT, 2016; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016; GATTI, 2017; ANDRÉ, 2018; GATTI et.al, 2019). Em conformidade, Vaillant (2016) afirma

que para o exercício do trabalho docente, não só os conhecimentos oriundos da formação inicial, como também os acrescidos pela experiência, a interação e colaboração entre os pares, têm se mostrado pertinentes no processo permanente de desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, podemos dizer que principalmente em início de carreira, os professores sinalizaram que as trocas de experiências decorrentes dos momentos de HTPC foram importantes ferramentas de auxílio, bem como compartilhar atividades, conversar sobre dificuldades e potencialidades.

### 6.7 A não existência do HTPC específico de professores de Educação Física

A última categoria analisada irá abordar a não existência do HTPC específico de professores de Educação Física e suas implicações na ótica dos cinco docentes entrevistados.

Evidenciamos que as falas dos professores estão em um sentido de aprovação desse HTPC específico de professores de Educação Física, quando alegam que este foi favorável para sua formação, instrumentalização e atuação, principalmente na etapa da Educação Infantil. Além disso, podemos dizer que enquanto professores iniciantes, reforçam que este foi um essencial momento de formação para compreender o trato com a criança pequena e as atividades, bem como as formas de atuação com esse nível de ensino. Não obstante, fazemos ressalva para algumas falas quanto a não existência desse HTPC específico.

**A gente não entendeu até agora o porquê que eles tiraram isso da gente**, porque por nós, ficaríamos todos os HTPC lá [HTPC específico de área], então eles dividiram um pouco, então fazia uma semana na nossa escola, e uma semana com os professores de Educação Física, aí nesse ano trocaram e faz só na nossa escola... [...] essa troca que ia só o professor da área é muito mais rica, e a gente fala a mesma linguagem [...] (Professor Danilo, grifo nosso).

[...] **e a gente perdeu muito disso** [contato com outros professores de Educação Física da rede municipal], então de forma geral, **foi uma perda muito grande, esse posicionamento que acabou tomando sobre isso** [retirar o HTPC específico do município]. E parece muito que foi de uma forma mal feita, uma forma burocrática que atrapalhou tudo. Para mim era muito melhor aquilo do que o que a gente faz hoje sabe? [referindo-se à participação apenas do HTPC em escola com maior número de aulas] (Professor João, grifo nosso)

Sobre o extingue do HTPC específico, foi citado que essa decisão foi tomada pela gestão educacional do município em questão, *locus* da pesquisa, na figura da Secretária de Educação municipal. Dessa forma, os docentes passariam a realizar como HTPC coletivo unicamente em suas escolas que possuem maior número de aulas, juntamente aos professores generalistas e a gestão dessas unidades educacionais. Sobre isso, os professores entrevistados se mostram

claramente descontentes com essa decisão, o que nos demonstra que foi uma medida tomada de forma verticalizada, sem consultar os docentes participantes e/ou envolvidos no processo.

Dito isso, os professores advogam contra esse posicionamento de extinção do HTPC específico, além disso, passam a sensação de pertencimento do grupo de professores da área no município. Em conformidade, Franco (2010) afirma que o pertencimento de grupo tem potencial de romper com o isolamento docente, proporcionando momentos de trocas de ideias, apoio mútuo e busca de resoluções de problemas oriundos da prática. Em conformidade, Imbernón (2010) aponta que a formação continuada deve ser realizada de forma colaborativa, com trocas de incertezas e experiências, transformando esse tempo/espaço em um momento de formação continuada.

Sabemos que medidas de políticas públicas e educacionais postas em ação, o financiamento destinado à educação básica e os aspectos inerentes à cultura (nacional e regional) influenciam diretamente na formação e atuação docente (GATTI, 2008). Um exemplo disso é a quantidade de investimentos de um estado ou município para a educação, que influi diretamente na prática de educadores, como fornecimento de materiais, investimentos em formação, dentre outros aspectos. Dessa forma, podemos dizer que a decisão de encerramento das atividades destinadas ao HTPC específico de professores de Educação Física foram políticas educacionais tomadas pelo município para com esse tempo/espaço, e, como já foi dito, fica claro na fala dos docentes que eles não foram consultados sobre a “retirada desse direito” que possuíam, já que, em suas palavras, alegam não entender os motivos pelos quais foram tomadas essas decisões, se mostrando descontentes por não participarem desse momento específico de formação.

Quando abordada a não existência do HTPC específico, os professores expressam preocupação com relação aos professores iniciantes e a falta das trocas de experiências como fator que auxiliava em sua formação contínua. Para a professora Maria, mediante sua experiência já vivenciada nessas reuniões, e o tempo em que está atuando como professora da Educação Infantil, acredita que, para ela, possivelmente, a falta desse HTPC específico não vai lhe causar grandes dificuldades, porém ressalta que sente falta das trocas experienciais com os pares, professores da mesma área de atuação.

Olha, assim, pelo tempo já também e pelas atividades que eu já fiz, coisa que eu vou procurando buscando também, eu não sinto tanta dificuldade em relação a estruturar os conteúdos, mas eu sinto falta da troca, de ver o que o seu colega está fazendo, de dar uma sugestão ou pedir sugestão para alguém que é da tua área (Professora Maria).



Os professores Danilo e Gabriel consentem com a colocação da Professora Maria quando afirma que a qualidade de sua aula pode não cair, pois já teve a experiência do HTPC específico, no entanto, se preocupam com os professores iniciantes.

Ele não vai cair a qualidade da minha aula, porque nesses quatro anos eu já tive isso, então dá para você ter uma bagagem boa do que você está trabalhando, ainda sabe onde pesquisar as coisas, agora, mas para quem está começando, eu acho que você se enxerga meio perdido, principalmente se você for conversar com alguém só do lado da pedagogia. [...] para quem está começando, essa ajuda, que eu tive e que os outros professores tiveram, seria muito essencial, para quem está começando agora, principalmente em escola, e vai ficar um pouquinho perdido sim (Professor Danilo).

Olha esse fato, eu acho que ele, por um lado, ele pode não atrapalhar tanto, como na minha situação, mas pensando principalmente em professores que estão chegando, ele pode ser um pouco mais comprometedor. [...] Então para esses professores que forem chegando, eu acho que vai ser um pouco mais difícil, porque eles não vão ter essa troca de experiência e essa referência na própria escola, no próprio trabalho. (Professor Gabriel).

Para a Professora Lídia, a falta do HTPC específico incide nas trocas de experiências.

[...] então eu acho que nessa parte de não ter HTPC, a gente perde muito em questão de troca de informações, conteúdos e a gente fica meio perdido... (Professora Lídia).

De forma geral, os professores alegam que sentem falta do HTPC específico, no entanto, alguns professores chegaram a alegar que como já tiveram essa experiência talvez a falta desse HTPC não incida tanto em suas práticas. Isto posto, podemos dizer que eles consideram que o HTPC é importante, mas também que esse fato pode ou não prejudicar suas interações com as crianças. Lembramos que as entrevistas foram realizadas em meio à pandemia de COVID-19, dessa maneira, os professores não estavam em trabalho presencial, e sim atuando de forma remota. Contudo, destacamos que esse contexto pode ter influenciado de alguma forma nas falas dos professores, tendo em vista que não estão atuando presencialmente junto as crianças.

Outro fator pode ter relação com o fato de os professores Gabriel, Danilo, Maria e João estarem inseridos no contexto de educação municipal desde 2016. Com isso, entendemos que, no momento das entrevistas, estão completando cinco (5) anos de exercício docente, inclusive na Educação Infantil. Classificando-os mediante o ciclo de trajetória profissional (VEENMAN, 1984; GARCIA, 1999; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2008), mais especificamente, baseando nos pressupostos de Huberman (2000) e Nascimento e Graça (1998), entendemos que estes encaixam-se na segunda fase que consiste na estabilização ou consolidação da carreira.

Nessa etapa consolidam-se ações, comportamentos e competências sobre o ofício docente. Aqui, o pertencimento à profissão e independência aparecem. A estabilização quanto ao trato educativo vem em forma de confiança, o qual o docente consegue enfrentar situações mais complexas com mais facilidade (HUBERMAN, 2000; ROSSI; HUNGER, 2012).

Segundo Farias *et al.* (2018) o intercâmbio com os demais professores pode ter início efetivo nesse ciclo, pois os professores já conseguem esboçar o trabalho colaborativo e diálogo entre os pares como situações corriqueiras na sua experiência profissional. Dessa forma, “As fontes de conhecimento que promovem a atualização profissional docente estão centradas em leituras para orientação da prática pedagógica, na participação em eventos e a discussão com os pares” (FARIAS *et al.*, 2018, p. 446).

Diante da consolidação de pensamentos, ações, concepções e competências sobre a docência, esses professores apresentam uma independência e liberdade profissional, o qual possuem mais segurança em seus saberes e fazeres da docência. Entretanto, os professores ressaltaram que a perda se dá de forma mais abrupta nas trocas de experiências entre os pares, o que vai ao encontro dos achados anteriores da pesquisa.

Os professores sujeitos da pesquisa delegam ao HTPC específico de professores de Educação Física como momento favorável para essa aquisição de saberes, mediante as falas destacadas acima, especialmente na Educação Infantil. Isso se expressa na preocupação dos professores com os colegas que possivelmente ingressarão como docentes no município e não terão o HTPC específico enquanto fonte de saberes mediante as trocas de experiências. Dessa forma podemos nos questionar: como fica a formação continuada dos professores de Educação Física que ingressam no município? O HTPC realizado em escola com maior número de aulas dá conta dessa demanda sinalizada pelos docentes?

Sobre as reuniões do HTPC específico, os professores ressaltaram, mais uma vez, as trocas experienciais como ponto positivo desses encontros. Além disso, a questão da especificidade dessas reuniões também foi abordada. Para a professora Maria

Os pontos positivos é a troca entre profissionais da área, a gente tá falando uma mesma língua, são as mesmas preocupações, mesmas atribuições, então é uma troca um pouco mais enriquecida de certa forma. Outro ponto positivo, é... o coordenador da área, assim... chega a ser redundante né no caso, mas ele trazia muito material para gente sabe, e específico para gente, então muita leitura, muito vídeo, muita entrevista relacionada à coisas da nossa área, então para quem não tivesse oportunidade de estar buscando isso fora do horário de trabalho, ele estava trazendo sabe, então isso era muito interessante (Professora Maria).

Os pontos positivos são essas trocas de ideias, entre os professores e entre o coordenador também, por que ele acaba aprendendo também alguma coisa, [...] essa troca de atividades que a gente tinha, que hoje não tem mais, e esse suporte que ele dava enquanto estava na nossa coordenação era muito ótimo, por que a gente se sentia seguro né. Se acontecia alguma coisa, ele já ligava para a diretora, para contar o que estava acontecendo, [...] (Professor Danilo).

Nas palavras dos professores Lídia e Gabriel:

Do HTPC, em si, eu via como ponto positivo a troca de informações entre os professores [...]. Pelo menos [o] HTPC específico a gente falava só disso, e nisso, a gente abordando a situação que às vezes acontecia com a criança, o coordenador me ajudava, de repente, até a resolver, pedido de material, então a gente perdeu muito nessa parte de contato, de troca de experiência, não tendo HTPC específico da área (Professora Lídia).

[...] a falta desse HTPC, para mim, vai prejudicar a formação continuada dos professores, especificamente da educação física” (Professor Gabriel).

A especificidade do HTPC específico fica como ponto chave para que essas trocas de experiências sejam significativas para os docentes. Isso deve-se pelo fato de o coordenador da área ser formado também em Educação Física (e pedagogia), o qual compreende e está atento às demandas e necessidades da área e, conseqüentemente, dos professores participantes do HTPC em questão. Conseqüentemente, consegue interagir e conduzir de forma mais colaborativa para os docentes, trazendo elementos que sejam específicos da atuação do professor de Educação Física. Assim, o coordenador pedagógico conhece as frustrações, possibilidades, dilemas, conhecimentos inerentes às especificidades da área, conseguindo contribuir de forma mais assertiva com a formação continuada desses professores.

Logo, concordamos com Silva (2020) ao afirmar que a dificuldade enfrentada pelos professores de Educação Física nos HTPC se caracteriza pela especificidade do componente curricular em questão em função do seu objeto de estudo, o corpo e o movimento. Além disso, o autor cita que os elementos específicos da área acabam dificultando o estabelecimento de parcerias em momentos de formação continuada com outras áreas do conhecimento.

Em seu estudo, Silva (2020) buscou analisar o HTPC (realizado com outros profissionais de área) enquanto momento de formação continuada na ótica dos professores de Educação Física. Segundo o pesquisador, um dos aspectos destacados pelos docentes entrevistados “[...] em relação ao HTPC foi a expectativa dos professores quanto à formação específica de Educação Física. Os docentes alegaram que o HTPC poderia ter formações que contemplassem as aulas de Educação Física” (SILVA, 2020, p. 60).

Dessa forma, assentimos com os professores aqui entrevistados quando sinalizam que a falta do HTPC específico pode prejudicar a formação continuada deles. Concordamos com eles que os professores que ingressarem na rede, após sua extinção, principalmente os iniciantes, podem enfrentar dificuldades de atuação. Tendo em vista a discussão aqui abordada acerca do professor em início de carreira, pensamos que o HTPC específico poderia ser um momento que, para além do auxílio didático e metodológico na docência, seja um local para que os professores falem sobre suas frustrações com os pares. Isso se expressa nas palavras do professor Gabriel:

[...] eu ainda me sinto um professor em formação. E essas coisas me ajudavam, até o pouco de o professor chegar lá e ele contar um pouco [da] aflição do dia a dia dele, algum problema que ele teve, que é muito parecido com meu, sabe? Algum problema com alguma professora, relacionado à situações de escola mesmo, porque às vezes você se sente muito sozinho, você não sabe que como reagir a certas situações, e aí você sente que não é só com você, isso é muito importante (Professor João).

[...] a gente tá falando uma mesma língua, são as mesmas preocupações, mesmas atribuições, então é uma troca um pouco mais enriquecida de certa forma (Professora Maria).

Nesse sentido, consentimos com Garcia (1999) que nos aponta que o diálogo entre os colegas de mesma profissão, no caso desse trabalho, da mesma área do conhecimento, pode contribuir para romper com o isolamento nos momentos de troca, dessa forma, o professor percebe que não está sozinho. Em assentimento, o isolamento é comum nas instituições escolares, o qual cada professor vive de forma isolada, sem apoio uns dos outros, enfraquecendo as colaborações (FRANCO, 2010).

Para Imbernón (2010), o isolamento docente é um malefício à docência, o qual deve ser combatido com moldes de formação continuada os quais os professores possam usufruir de uma formação colaborativa com responsabilidade coletiva, trocas de ideias e experiências. Sobre o HTPC na escola com maior número de aulas, a maioria dos professores não rejeitam esse formato de HTPC, no entanto, ressaltam que as(os) coordenadoras(es) escolares que mediam os HTPC com os pedagogos, apesar de se esforçarem para auxiliar os professores específicos, não possuem o conhecimento necessário para tal, o que dificulta a formação continuada dos professores de Educação Física nesses espaços/tempos. Percebe-se em algumas falas, uma preocupação com esses colegas de trabalho, e a percepção da existência de um esforço para um trabalho coletivo. Isso se expressa os excertos apresentados pelos professores:

O HTPC na escola hoje em dia, **a coordenação é esforçada**, é interessada, mas eles fazem colocações muito pontuais, [...] **porque a pauta muito é voltada para professor sala [...]**” (Professora Maria, grifo nosso).

Já nas palavras dos professores Danilo e Gabriel:

[...] a gente assim, **até tem um suporte lá** [no HTPC da escola de maior número de aulas], uma ajuda, só que as nossas conversas são diferentes. [...]. **Seria mais coisas específicas da escola e não da educação física** (Professor Danilo, grifo nosso).

[...] o seu diretor, o nosso coordenador, **normalmente ele é um pedagogo. Dificilmente, além de pedagogo, ele vai ser educador físico, como é o caso do** [coordenador pedagógico que organizava o HTPC específico] (Professor Gabriel, grifo nosso).

Para João e Lídia:

[...] porque a professora às vezes tá conversando com outra, assim como a gente conversava com os nossos pares sobre as aflições delas, e que **não são necessariamente as nossas aflições**, porque a atuação nossa é muito diferente. Desde o espaço ao conteúdo que a gente trabalha, a forma que a gente trabalha, é totalmente diferente [...] eu vejo que ali não é um espaço de formação meu, não é um espaço de crescimento, não é o espaço onde necessariamente eu consiga desabafar sobre os problemas do trabalho do dia a dia. Então, ele, de certa forma, é enfadonho para mim, há muita informação que eu considero irrelevante (Professor João, grifo nosso).

Nem é tanto perdido, mas fica meio que jogado de lado nesses tipos de HTPC que são mais voltados para as professoras de sala. [...] **por mais que a coordenadora tente, ela é pedagoga**, ela não tem noção da educação física, **pode até te ajudar, mas não vai ser uma coisa mais específica** [...] (Professora Lídia, grifo nosso).

É consenso entre os professores que o HTPC na escola de maior carga horária de trabalho não é perdido, entretanto, alegam que não sentem que a formação contempla sua área de conhecimento, sendo mais voltado para competências de leitura e alfabetização, interação das professoras regentes com suas turmas. Dessa forma, os professores de Educação Física sentem que a coordenadora pedagógica desses HTPC realizados em escola com maior número de aulas não consegue abarcar sua formação específica e colaborar com suas necessidades formativas.

A pesquisa de conclusão de que antecede o presente estudo (OLIVEIRA, 2018) já evidenciava que os momentos de HTPC realizados na escola de maior número de aulas, na ótica dos professores sujeitos, era mais voltado para as professoras regentes, abordando mais competências de leitura, escrita e alfabetização, sendo pouco voltado para as dificuldades e potencialidades da Educação Física. Em consonância, Silva (2020) salienta que em suas vivências de HTPC e de colegas conhecidos que atuam na área da Educação Física, que o enfoque desses momentos são estudos voltados para leitura, escrita e aprendizagem de matemática, havendo influências também de provas como o SARESP. Assim, o autor afirma que existe uma falta de formação específica para professores de Educação Física que atuam

tanto na Educação Infantil, quanto no ensino fundamental, o que se configura como um problema, pois os docentes se sentem alheios às formações (SILVA, 2020).

Nesse sentido, estamos em acordo com Martins (2018) ao alegar que a secundarização da Educação Física na Educação Infantil é presente principalmente em relação aos conhecimentos tidos como intelectual, moral e físico, com conhecimentos mais bem delimitados e que geram uma certa hierarquização dos conhecimentos e, conseqüentemente, dos profissionais que atuam nas CMEIs, dificultando uma articulação entre os profissionais. Isso se evidencia também nos momentos de HTPC realizados em escola de maior carga horária, mediante os apontamentos dos docentes que a Educação Física, ou os profissionais que atuam nessa área participam pouco ou não participam da formação.

Entendemos que os HTPC nas escolas de maior carga horária de trabalho buscam atender as necessidades formativas das professoras regentes, além de atender demandas das escolas em que são realizados e da administração pública, aqui retratada na esfera municipal. Logo, a Educação Física, bem como as áreas de artes e música (componentes que atuam na Educação Infantil e fundamental do município) ficam alheios a esses espaços/tempos de formação.

Como os próprios professores entrevistados sinalizaram, a comunicação entre a coordenadora pedagógica (dos HTPC em escola com maior número de aulas) e o professor de Educação Física fica dificultada ao passo que esse auxílio citado também fica. Segundo eles, isso deve-se pelo fato de a Educação Física possuir conhecimentos específicos que a coordenadora, por mais que se esforce, não dá conta de resolver e/ou auxiliar.

Tendo em vista que a atuação do professor de Educação Física, mesmo que seja colaborativa com a do professor regente, está calcada principalmente nas experiências relativas ao corpo e movimento, essa interlocução acaba sendo dificultada (SILVA, 2020). Levando em consideração que os/as coordenadores/as pedagógicos/as da escola em que os professores realizam os HTPC com maior número de aulas são formados/as em pedagogia. Sabe-se que os/as professores/as regentes possuem dificuldades para tratar o corpo e o movimento na Educação Infantil (FERRAZ; MACEDO, 2001; OLIVEIRA, 2008; GUIRRA, 2009; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; BONFIETTI *et al.*, 2019). Como citado, a probabilidade de elas também possuírem formação de base em Educação Física é bem escassa e, nesse sentido, encontramos nesse quesito um fator responsável por gerar dificuldades, dilemas e impasses no que tange o entendimento das necessidades formativas dos professores de Educação Física. Contudo, não entendemos que isso se caracteriza como fator imprescindível para que esses profissionais [de Educação Física] não se sintam sujeitos dessas formações. Os professores aqui entrevistados

já denunciaram nesse trabalho que existe, também em seus contextos de profissão, um imaginário social que circunda a área na Educação Infantil, o qual é vista enquanto um momento de descanso, “passatempo” e de jogos recreativos pelos demais professores da escola. Silva (2020) aborda que a área como componente do currículo na escola enfrenta questões como a falta de legitimidade, representações sociais que comunidade, alunos e até mesmo equipe gestora apresentam. Segundo Mello *et al.* (2012) essas representações acabam reforçando o isolamento de áreas componentes do currículo.

Desta forma, nos questionamos: se o trabalho deve ser colaborativo na Educação Infantil, por que os professores de Educação Física pouco participam desses momentos de formação coletivos e interdisciplinares?

Acreditamos que repensar os cursos de formação inicial e/ou de formação continuada de coordenadores pedagógicos, e até mesmo de Licenciatura em Pedagogia é necessário, tendo em vista que esses momentos, principalmente na Educação Infantil, deveriam proporcionar formação continuada para todos os profissionais que integram esse espaço/tempo, já que é uma etapa caracterizada pelo trabalho realizado de forma colaborativa, essa questão deveria estar incluída também nos momentos de formação continuada coletiva com professores regentes e especialistas.

Evidenciamos que, para além dessa perspectiva sobre o HTPC realizado em escola com maior número de aulas pelos professores de Educação Física e regentes, as necessidades formativas do grupo também sejam verificadas. Atentando-nos para o fato de que o coordenador pedagógico possui papel de formador do grupo de professores participantes do HTPC, tem papel de repensar formas e estratégias para que o professor de Educação Física consiga sentir-se também sujeito desse momento formativo. Além do mais, deve tentar promover momentos de trocas de experiências e elaboração de parcerias entre os professores regentes e especialistas, a fim de firmar uma formação colaborativa, somando-se à postura de professores receptivos e reivindicando seu espaço de direito de formação continuada em serviço.

Como os professores entrevistados, também defendemos o retorno do HTPC específico de professores de Educação Física, no entanto, acreditamos que o formato em que o HTPC específico era realizado, sendo em uma semana no coletivo e na outra os professores na escola com maior carga de trabalho, seria mais coerente, isso por que, o segundo, como os professores citaram, oportunizar se apropriar das demandas específicas da escola, podendo também colaborar com as professoras regentes de turmas, elaborando um trabalho conjunto. Na mesma proporção, participam de uma formação continuada que forneçam aportes para estruturar suas

intervenções, currículos, formas de atuação, como o HTPC específico de professores de Educação Física.

Assim, defender a existência desse HTPC específico, para nós, não quer dizer que somos a favor de uma segmentação por áreas de conhecimento, mas sim, reconhecer que na ótica dos professores, sua formação fica incompleta sem esse molde de formação. Uma situação favorável seria estender esse molde de formação a outras áreas do conhecimento.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se evidenciar a compreensão não só da Educação Física na primeira etapa da educação básica, compreendendo aspectos inerentes à docência desses profissionais com a criança que está na pré-escola, como também a formação continuada desses docentes, a face do HTPC específico de professores de Educação Física. Desta forma, não estamos mais detidos em discutir se o professor de Educação Física deve ou não atuar na Educação Infantil, mas compreender a atuação desse docente já inserido nesse contexto, bem como sua formação continuada.

A Educação Infantil, primeira etapa do ensino básico, ganha notoriedade mediante a inserção da Constituição Federal (BRASIL, 1988), contudo é na LDB que passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica (1996). Essa legislação (LDB) também é um marco para a área da Educação Física, a qual insere como componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996). Já a inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil ganha notoriedade mediante a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008) que garante também a formação continuada das/os professoras/es regentes, abrindo a possibilidade dos professores de Educação Física, artes e música atuarem com a criança pequena.

Muitos estudiosos vêm buscando compreender a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores ao longo dos anos (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1998; 1999; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2008; IMBERNÓN, 2010; VAILLANT; GARCIA, 2012; RIENZO *et al.*, 2019; GATTI, 2019). Ressalta-se ainda que o conceito de prática reflexiva e professor reflexivo (DEWEY, 1960; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 1997; 2000) ganha notoriedade nesse campo, tendo como preceito de que o professor deve, a partir da e pela experiência, refletir criticamente suas práticas para (re)constituir novos conhecimentos e saberes docentes (TARDIF, 2008). Assim, reconhecemos no ambiente escolar o potencial para a formação continuada docente, tendo em vista que é na escola que as demandas e dificuldades do professor se encontram (GATTI, 2008; GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2009; SOMMERHALDER; MARTINS, 2018; SANTINI; VEDOVATTO; GUARDA, 2020).

Embora se reconheça a escola como principal *locus* da formação continuada do professor, entende-se que a formação também pode ser realizada em outros espaços, contudo, é importante que tenha foco no saber docente. Em acordo com esses pressupostos, entendemos que o HTPC, realizado nas escolas, desempenha função estratégica de formação continuada

para o docente em seu local de trabalho, os quais caracterizam-se como ações formativas realizadas a longo prazo. Além disso é considerado como um direito garantido do professor, tendo em vista que sua origem possui relação com lutas do professorado em busca de instituir um espaço/tempo de formação continuada que fosse realizado dentro de sua carga horária de trabalho.

Embasando-nos nesse quadro teórico, as análises permitiram discorrer acerca da questão que norteou a presente pesquisa que é: se, e de que forma, esse HTPC específico de professores de Educação Física influenciou/influencia na prática educativa desses docentes que atuam na Educação Infantil, mais especificamente, com a pré-escola?

Com base nesse questionamento, esse estudo objetivou compreender, se, e de que forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) influencia/influenciou a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na pré-escola. Dentre os objetivos específicos buscou-se a) identificar em quais aspectos o HTPC específico de professores influencia/influenciou na prática educativa desses professores de Educação Física que atuam na pré-escola; e b) compreender se, e como o HTPC específico influencia/influenciou na prática educativa dos professores de Educação Física que atuam na pré-escola.

Em um primeiro momento, considerou-se importante conhecer alguns dados relacionados às características dos participantes, como as motivações para a escolha da profissão, como eles compreendiam sua formação inicial. Em seguida buscamos compreender como se deu a entrada desses profissionais na docência com crianças da pré-escola (tendo em vista que para maioria foi o primeiro contato também com o ofício docente), passando para como organizam o trabalho educativo com essa etapa, concepções sobre o HTPC específico, possíveis implicações que esse proporcionou pra sua prática educativa e, por fim, quais implicações da não existência desse HTPC específico de professores de Educação Física, na ótica desses professores, para sua prática educativa.

A decisão para compreender aspectos como a formação inicial e continuada dos professores, bem como o exercício docente, se deu pois não compreendemos a formação continuada docente como um processo que ocorre apenas depois que o professor se forma na graduação, mas sim como um processo contínuo, de desenvolvimento profissional ao longo da vida do sujeito, passando por suas vivências na educação básica enquanto ainda era aluno, formação inicial e exercício da profissão (MIZUKAMI *et al.*, 2002; MOREIRA, 2018; RIENZO *et al.*, 2019; GATTI, 2019).

Na ótica dos professores sujeitos da pesquisa, a formação inicial em Educação Física não ofereceu tanto suporte para atuar com a criança pequena, tendo em vista que quatro (4) dos

cinco professores ressaltaram que existe um afastamento das disciplinas (isso quando elas estavam presentes nos cursos de formação inicial), principalmente de estágio supervisionado, com relação os saberes e fazeres relacionados à Educação Infantil. Desta forma, entendemos que diante dos resultados, novas estruturações e concepções em torno, especialmente, do estágio supervisionado devem ser levadas em consideração, já que é nos estágios que se dá as primeiras experiências na realidade concreta da docência (PIMENTA; LIMA, 2009; HONORATO *et al.*, 2011; BISCONI; OLIVEIRA, 2016 MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020; NASCIMENTO; MARQUES; SILVA, 2021).

Ficou evidente nas falas dos professores de Educação Física que atuam na pré-escola que os professores (quatro (4) docentes) com maior tempo de atuação e exercício, possuem menos dificuldade em organizar o trabalho pedagógico e atuar com a criança pequena. Além disso, esses professores reconhecem que a prática do cotidiano oferece suporte para repensar suas ações diante de suas intervenções com as crianças, o que dialoga com os saberes experientiais propostos por Pimenta (1999), Borges (2004) e Tardif (2008), ao afirmam que saberes experientiais se constituem das histórias de vida pessoal do professor, bem como da prática educativa e do cotidiano do trabalho docente.

A estrutura e organização do HTPC específico também foi explorada nas falas dos sujeitos, as quais estão em acordo com a pesquisa já realizada anteriormente que buscou também compreender a estrutura e organização do HTPC específico. A apresentação de atividades, seja retirada da *internet*, seja encaminhada ao coordenador pedagógico pelos próprios docentes do município, estiveram presentes. Outro aspecto abordado foram as trocas de atividades experienciadas por meio de narrativas realizadas entre os participantes do HTPC específico. Essas atividades foram abordadas com muita frequência durante as entrevistas e são eleitas como fator principal pelo qual a formação continuada docente ocorria de forma favorável, na ótica dos professores. Assim, a apresentação de atividades, retiradas da internet ou dos próprios professores participantes, ficavam como apresentação de “práticas que deram certo”. Nesse sentido, um cuidado deve ser tomado para que esse HTPC não se torne, em seu uso equivocado, um momento de meras trocas de atividades prontas para serem reproduzidas em diferentes turmas, mas que se pensa nesses momentos como fomentadores de discussões e reflexões (LOURENÇO, 2014).

Em relação às influências que o HTPC específico teve sobre a prática educativa dos professores que atuam com a pré-escola, foi consensual entre eles que a ampliação do repertório de atividades é a maior contribuição (abordada pelos 5 entrevistados), seguida por aprender

novas formas de trabalhar e mediar o trabalho com as crianças (4 docentes) e compreender a trabalhar com diferentes conhecimentos (2 professores).

Novamente ressaltamos o fato desses espaços serem entendidos apenas como um momento em que existe as trocas de atividades como possibilidades de reprodução não é interessante. À vista disso, entendemos que a prática de reproduzir conhecimentos produzidos por outros deve ser superada e, nesse quesito, a reflexão crítica ou o professor reflexivo (DEWEY, 1960; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005; CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020) surge enquanto elemento fundamental para a formação continuada do docente, favorecendo a reflexão sobre a própria experiência e sobre a experiência do outro. Contudo, entendemos que o HTPC específicos de professores de Educação Física, sob a ótica dos entrevistados, vão ao encontro das tendências de formação usualmente encontradas em espaços coletivos dos professores da área, os quais têm se organizado, principalmente, pelas trocas de experiências, narrativas de problematizações oriundas de práticas pessoais, construção de propostas curriculares e materiais didático-pedagógicos (BORGES; SANCHES NETO, 2014; BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2019). Desta forma, temos que por meio do compartilhamento de experiências individuais, em ambientes coletivos, a formação continuada também pode acontecer, pois pode promover debates, discussões e reflexões, o que favorece a composição de novos conhecimentos inerentes à docência (LOURENÇO, 2014).

Outra contribuição citada pelos professores está diretamente ligada ao início da carreira docente, eles apontam que, diante o ingresso na docência, o HTPC específico acabou oferecendo aportes para trabalhar, principalmente, mediante as trocas de experiências com professores com mais tempo de exercício docente. Tendo em vista que o início da carreira é considerado um momento de grande importância para a construção da identidade em relação à profissão, bem como marcado também por tensões, dificuldades e aprendizagens intensas, os professores consideram que o HTPC específico e, principalmente, as trocas de saberes entre os pares foram favoráveis para superar as dificuldades da docência, e conseqüentemente, podem ser componentes importantes para a formação continuada docente, bem como para a aquisição de saberes que auxiliarão na docência (DAVIS *et al.*, 2011; SILVA, 2020; VEDOVATTO; RUBINO, 2021).

Sobre a não existência do HTPC específico, os professores se mostraram descontentes com a decisão tomada e nos leva a crer que não foram consultados sobre tal posicionamento. Com isso, nos parece que foi uma decisão tomada de forma verticalizada, justificando que os professores devem participar do HTPC na escola cede para que haja uma maior

interdisciplinaridade. Sobre a interdisciplinaridade, estamos em acordo, no entanto, ressaltamos que ela já era favorável de ocorrer, tendo em vista que os professores participavam, em 2019, tanto dos Horários específicos, como dos Horários em escolas de maior número de aula, e ainda, estão em contato com as professoras/es regentes quase todos os dias nas escolas.

A pesquisa demonstra ainda que os professores de Educação Física não rejeitam o HTPC realizado nas escolas com maior número de aulas e ainda reconhecem o empenho dos coordenadores pedagógicos desses espaços/tempos de formação. Apesar disso, denunciam que não se sentem contemplados nos HTPCs realizados em escola com maior número de aulas, isso porque, segundo eles, esses momentos são pautados, em sua maioria, para a formação continuada das/os professoras/es regentes, os quais pouco participam da formação

A participação da Educação Física nesses espaços/tempos, até onde este estudo consegue alcançar, parece ocorrer de forma superficial, com poucas contribuições para a área de conhecimento, pois as demandas formativas ocorrem em decorrência de competências ligadas a alfabetização e letramento, evidenciando a falta de legitimidade do componente da Educação Física no ambiente escolar (SILVA, 2020).

Sabemos da existência de hierarquização dos conhecimentos tidos como intelectuais com relação aos conhecimentos corporais (aqui tratados pela área específica da Educação Física, porém não limitada a ela), o que se reflete também em relação aos profissionais que atuam nessas instituições de Educação Infantil, o que dificulta a articulação entre esses profissionais (MARTINS, 2018).

O fato também fica evidenciado quando os professores falam sobre os imaginários sociais dos colegas professores de outras áreas com relação às contribuições da Educação Física, também na Educação Infantil, expressas pelos educandos desse componente curricular como um momento de “passar o tempo” e “gastar as energias” das crianças, tendo a Educação Física papel subserviente e até menos importância do que competências como a leitura e escrita (BUSS SIMÃO; 2005; MARTINS, 2018).

Um encaminhamento pensando em um cenário mais coerente aos temários discutidos neste estudo, seria a reintegração do HTPC específico de professores de Educação Física, já que os docentes que participaram desse momento advogam a favor desse tempo/espço de formação, em uma perspectiva que, para além da participação dos momentos de HTPC em escola de maior número de aulas, os professores participem também dos específicos, sendo dois momentos de contribuição para o professorado do município. Entendemos que para esse molde de formação continuada, a face do HTPC específico, modificações poderiam ser feitas,

levantando as necessidades formativas (GARCIA, 1992) em consideração, repensando também algumas mediações realizadas nesses encontros.

Contudo, é urgente repensar também o HTPC realizado em escola com maior número de aulas, ressaltando que para além das demandas burocráticas, as necessidades formativas do grupo também sejam verificadas. O coordenador pedagógico, que possui papel de formador, deve repensar formas de mobilizar e englobar o professor de Educação Física em suas formações, entendendo-os como também constituintes e sujeitos do processo formativo, tendo em vista que é o que eles têm de concreto quanto a formação continuada em serviço. Além disso, tentar promover momentos de trocas de experiências e elaboração de parcerias entre os professores regentes e especialistas, a fim de firmar uma formação colaborativa.

Ressaltamos que se faz necessário mais iniciativas relacionadas às políticas educacionais de formação continuada nas redes de ensino, além de investimentos para viabilizar a parceria das escolas com as universidades. Ademais, o HTPC deve vir a ser o local onde a experiência profissional ou o saber da experiência do professor seja valorizado, utilizando-a enquanto fomentador de reflexões críticas, favorecendo a construção de novos saberes e aprendizagens, ocorrendo em longo prazo e valorizando a escola enquanto *locus* da formação continuada de professores. Entretanto, entendemos que o HTPC não é o único momento e ferramenta pela qual a formação continuada e desenvolvimento profissional ocorre, todavia, o entendemos como um importante espaço/tempo para que reflexões, diálogos e discussão sobre aspectos decorrentes da atuação docente ocorram.

Destacamos que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser pautada na reflexão crítica, para que mudanças sejam vislumbradas, ou seja, entendemos que modelos pautados na ação-reflexão-ação sejam favoráveis para promover um caminho em que a prática docente seja constantemente analisada, refletida e investigada por meio de teorias que ressignifiquem e transformem a prática educativa (CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020), por meio também da formação colaborativa e trocas de experiências.

Acreditamos que mais estudos acerca da temática da formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil são necessários (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018), para que se possa construir estratégias de desenvolvimento profissional desses professores (NADOLNY; GARANHANI, 2011; 2015), os quais são imprescindíveis para a melhora da qualidade da atuação dos professores, sobretudo com as crianças da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003a.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003b.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, p. 187-206, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/abstract/?lang=pt&format=html>.

Acesso em: 15 jul. 2021.

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.)**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, jun. 2010. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000200006&lng=pt&nrm=iso)

[55092010000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Paulo, v. 19, n. 1, janeiro/abril 2015.

ARAÚJO, A. C. de; OLIVEIRA, M. R. R. de; SOUZA JÚNIOR, A. F. de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-153, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ASSIS, L. C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p.52-60, 2001. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso: 25 out. 2018.

BACK, A. V.; SILVA JUNIOR, A. P.; AHLERTET, A.; SAMPAIO, A. A. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**,

Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 45-52, mar. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21921>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BAHIA, C. S. A.; FARIAS, G. O.; SALLES, W. das N.; DO NASCIMENTO, J. V. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/45917>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre v. 23, n. 1., p. 159-170, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index/index>. Acesso em 14 jul. 2021

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/46883>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BEGNAMI, M. L. V. **Formação continuada**: o htpc como espaço para a autonomia formativa. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p. 108-115, dez., 1997.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. 2702, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIETTI, P. E.; SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, p. 231-248, 2014.



BORGES, L. F. F. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (ORG.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

BORRE, L. M.; REVERDITO, R. S. Educação física na educação infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, p. 96-108, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8627>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica**. Parecer 11 de 07 de julho de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Seção, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 de out. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Estudo do MEC sobre a Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores**, 2011.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Presidência da República, jan., 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001, introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do §3º do art. 26 da Lei nº 9.394. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Diário Oficial da União**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso dia 10 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Florianópolis, a. 17, n. 25, p. 163-173, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, Ma. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARVALHO FILHO, J. J.; RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Análise da prática docente na educação superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da amazônia ocidental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13244>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CASTILHO, G.; PEDROZA, R. S. As interfaces da educação infantil e a educação física em uma instituição filantrópica e pública d educação infantil da cidade de Goiânia/Go. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Salvador, BA. **Anais**. Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. p. 1-12. 2009.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015. FapUNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, p. 241-250, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; MOLINA NETO, V. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-40, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/55916>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CORDEIRO, M. **O livro da criança - do 1 aos 5 anos**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2010.

CORRÊA, A. Q. **Concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino**: fatores determinantes. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (*Campus Araraquara*). 2018.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F. A.; NARDES, L. K. Educação Física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-29, ago. 2005.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 16-35, 2019.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15542/10228>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, 2012. v. 34.

DEWEY, J. **Experiencia y Educacion**. 7. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.  
DIDONET, V. A avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 339-355.

DUARTE, P.; MOREIRA, A. I. Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 1964–1994, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11324>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-453, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1153/115360452007/115360452007.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Educação Física na Educação Infantil do município de São Paulo: Diagnóstico e Representação Curricular em Professores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 63-82, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo6.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre: UFRGS, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008. Física da Universidade Federal de Santa Maria. **EFDeportes.com**, Revista Digital v. 14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FOLLE, A. *et al.* Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315234003.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FOLLE, A. *et al.* Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/834>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/Uem**, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 605-618, 30 dez. 2008. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3521/3791/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016.

FRANCO, F. C.; PRADOS, R. M. História do ensino e discursos político-educacionais na educação de São Paulo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 215-229, dez. 2014.

FRANCO, F.C. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional**. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu/MG.

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**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 27-35, 20 jun. 2011. Nuances Estudos Sobre Educação. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/345>. Acesso em: 1 mar. 2021.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:

[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 out. 2020.

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

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

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

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 de out. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIANNECCHINI, G.; MILAN, F. J.; ARALDI, F. M.; COZZA, J.; FOLLE, A.; DUEK, V. P.; FARIAS, G. O. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE FINAL DA CARREIRA. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6657>. Acesso em: 31 mar. 2021.

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

GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 28, p. 167-192, 2014. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1312/1153>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOODSON, I. F. **Políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUIRRA, F. J. S. **Mediação da Professora Generalista no trabalho corporal na Educação Infantil**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.3, p. 708713, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a19v16n3.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HONORATO, I. C. R. *et al.* Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Ed., 2000.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 99-114, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em: 28 out. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: Valenzuela, S. T. São Paulo: Cortez, 2009.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. Investigação Educacional: o paradigma 'pensamento do professor'. **Lecturas educación física y deportes**, v. 14, p. 1-5, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>. Acesso em: 29 de out. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-20.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.  
 KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Editora Atica, 1993.

KRUG, H.N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.141, p.1-10, fevereiro, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 29 de out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, Araraquara, 2014. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3192.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3192.pdf). Acesso em: 10 jun. de 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, 2007. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_6.3/Artigo\\_04.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.



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

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; SCOTTÁ, B. A.; MELLO, A. S. Pibid, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 46-66, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3967>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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 (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018.

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.

MASULLO, V. F.; COELHO, I. S. As dificuldades dos professores na Educação Infantil - questões estruturais e pedagógicas. **UNISANTA Humanitas**, São Paulo, v. 4 nº 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/421/431>. Acesso em 12 dez. 2017.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. (Orgs). **Educação Física a Educação Infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/Uem**, 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.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>. Acesso em: 1 jan. de 2021.

MELLO, A. S.; Zandominegue, B. A, C; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L.; SANTOS, W. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; SANTOS, W. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 21

set. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 1 mar. 2021.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MEZZARROBA, C.; CARRIQUIRIBORDE, N. Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. **Educación & Formación**, v. 5, n. 3, p. 17, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 30 out. 2020.

MIZUKAMI, M.G.N *et al.*. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.

MORO, C. Reflexões sobre a avaliação das crianças na educação infantil: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, V.A.; Gallina S. F. da S.; Weschenfelder, N. **Pedagogias das infâncias e docências**. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2016. p. 341-349. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MOURA, D. L.; NUNES COSTA, K. R.; ANTUNES, M. M. Educação Física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34061>. Acesso em: 15 ago. 2021.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física: contexto de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, 6.; CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA. **Actas**. La Coruña: INEF Galícia, 1998. p. 320-335.

NASCIMENTO, J. Y. V.; MARQUES, D. B.; SILVA, J. dos S. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estágio supervisionado com crianças / physical education in child education. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], 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.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRAVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **GT: Formação de Professores**, n. 8, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Cúmplices ou reféns? Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, A. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

OLIVEIRA, L. D. **Reflexões sobre a ação do professor de Educação Física na educação infantil**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, L. D.; PRODÓCIMO, E. A prática do professor de educação física na educação infantil. **Corpoconsciência**, v. 19, p. 37-48, 2015.

OLIVEIRA, N. A. R. DE. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

OLIVEIRA, N. S. **O HTPC de professores de educação física: uma prática formativa?**. 2018. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, N. S.; ZANOTTO, L. ; ALVES, F. D. Experiências e saberes provenientes do estágio docente em um curso de licenciatura em Educação Física. In: IV Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, 2019a, São Carlos. **Anais do IV Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar**. São Carlos: Pró-Reitoria de Graduação – ProGrad/Divisão de Desenvolvimento Pedagógico – DiDPed/ProGrad. 2019a. v. 4. p. 344-354.

OLIVEIRA, N. S.; ZANOTTO, L. ; ALVES, F. D.. Formação continuada em horário de trabalho pedagógico coletivo: a compreensão de professores de educação. In: VII CBE - Congresso Brasileiro de Educação, 2019b, Bauru. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil**. Bauru: Unesp, 2019b. v. 7. p. 1-8.

OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da educação física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8b6a/ed606740e1780aefb9a7af333752f69a70e.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/etapa2\\_as\\_novas\\_competencias.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

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

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/82>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PIRES, R.; ALVES, M. G.; GONÇALVES, T. N. R. Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 57-78, 2016.

PRADO, J. M. Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de educação física da UNOPAR – Araçatuba 2006. **Revista da educação física**, v. 18, p. 213- 216, 2007.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. do 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. 2018.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p.83-94, 2001.

RAZEIRA, M. B. *et al.* Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, 2015.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em revista**, p. 181-195, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mcnyKmBbBpztpzV8YBRwHqK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115312527004.pdf> . Acesso: 31 de jan. de 2021.

RIENZO, P.; SOMMERHALDER, A.; MARGOTTINI, M.; LAROCCA, C. Apprendimento permanente, saperi e competenze strategiche: approcci concettuali nel contesto di collaborazione scientifica tra brasilie 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.

ROSSI, F.; HUNGER, D.. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFMS. **EFDeportes.com**, Revista Digital v. 13, n. 123, ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolhada-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 31 mar. 2021.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608028.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBBAUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: Uma formação com alunos do PIBID/ Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, 2015

SANTINI, M. R. O.; VEDOVATTO, D.; GUARDA, V. M. A. Sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 30, n. 63, p. 1981-8106, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13787/11751>. Acesso em: 1 mar. 2021. DOI <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13787>.

SANTOS *et al.* Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A. da S.; SANTOS W. (Orgs.). **Educação Física na Educação Infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, p. 105-121, 2012.

SANTOS, W. D.; OLIVEIRA, A. V.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647–

659, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0647.pdf>. Acesso em: 10 jun., de 2018.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria CENP n° 1/96 – L.C. n° 836/97.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento Orientador CGEB n° 10 de 2014** – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) Em Destaque. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19906124-Aula-de-trabalho-pedagogicocoletivo-atpc-em-destaque.html>. Acesso em 01 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n.836/97**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em 1 mar. 2021.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. 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. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408>. Acesso em: Acesso em: 29 de out. 2020.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em educação física: algumas reflexões. **Revista Motrivivência**, v. 40, p. 25-40, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p25/25023>. Acesso em: 12 out. de 2018.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A opinião discente sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.119, p.1-7, abril, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/estagio-curricular-supervisionado-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, V. G. **Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo sob a ótica dos professores de Educação Física: fragilidades, reflexões e contribuições para a formação continuada.** 2020. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. 2020.

SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 3-27, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p13>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

SOARES, M. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 151-171, 9 dez. 2019.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A. O. Formação permanente e em contexto de profissionais da educação infantil: contribuições de um projeto de extensão universitária. **Conjectura Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 620-635, 30 dez. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5655>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SOUZA, G. R. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2013.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 459-470, dez. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 15 ago. 2021.



TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 110-15, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139600>. Acesso em: 29 de out. 2020.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux**. Canada: De Boeck Supérieur, 2005.

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

TARDIF, M.; R., Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010

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–PolEd**, v. 7, n. 2, 2014.

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

UCHÔA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./ set., 2008.

UNESCO. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, "**Educação: um tesouro a descobrir**": Jacques Delors. Editora Cortez. SP, 1998.

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

VEDOVATTO, D.; RUBINO, M. A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 2, p. 31-31, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46780>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

ZANOTTO, L. ; INDALECIO, A. B. ; ALVES, F. D. ; OLIVEIRA, N. S. ; NOIS, L. J. . O brincar no cotidiano de vida da criança: fazeres e práticas educativas no diálogo com a escola. In: Anelise Nascimento; Luís Paulo Cruz Borges; Patrícia Baroni; Sandra Maciel de Almeida; Wania Gonzalez. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com infâncias, juventudes e vida adulta**. 1 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020, p. 398-429.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. Relações educativas de professoras com crianças de zona rural: uma leitura das práticas pedagógicas em um contexto de escola urbana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 4, p. 2058-2071, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229853>. Acesso em: 28 out. 2021.

ZANOTTO, L; FERREIRA, B. M.; ALVES, F. D. A LINGUAGEM CORPORAL DE MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA. *Revista Conhecimento Online*, v. 1, p. 49-69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1771/2455>. Acesso em: 28 out. 2021.

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

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Natália da Silva de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o(a) convido a participar da pesquisa provisoriamente intitulada “O HTPC de professores de Educação Física: contribuições para a prática educativa na educação infantil” orientada pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e compreender de que forma o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) contribui para a prática educativa de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Por este motivo, você foi selecionado(a) para compor a equipe de professores de Educação Física que atuam na cidade de [nome da cidade] e na Educação Infantil. Além disso, participou em algum momento do HTPC específico para os docentes da área organizado pelo município.

Será realizada uma entrevista, e posteriormente, a pesquisadora irá observar (de forma não participativa) um conjunto de aulas. Ademais, por conta de situações adversas, a pesquisadora pode solicitar outras fontes/instrumentos de coleta de dados, como novas entrevistas, questionários, entre outros.

A pesquisa apresenta baixo risco, pois as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, no entanto, existe a possibilidade de desconforto, timidez, constrangimento, como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações docente. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando considerarem necessário, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação [Física] e para a construção de novos conhecimentos.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar com número do CAAE 74077417.6.0000.5504, parecer nº: 2.310.975.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Contato:**

Pesquisador Responsável: Natália da Silva de Oliveira

E-mail: natalia\_silva\_oliveira@outlook.com.br

Local e data: São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Natália da Silva de Oliveira

Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_

Nome do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

## **APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

### **Roteiro de caracterização do corpo docente**

- 1) Qual sua idade?
- 2) Quando se graduou em Educação Física?
- 3) Tem mais de uma graduação? Mestrado? Doutorado?
- 4) Faz ou fez algum curso de atualização/capacitação? Qual?
- 5) Em que instituição de ensino se formou? Em que ano?
- 6) Por qual motivo optou por ser professor de educação física?

### **Roteiro**

1. Como pensa e organiza o trabalho (de modo geral) [na educação física] que realiza com suas turmas na educação infantil?

2. Há elaboração de planejamento (individual e coletivo) anual/semestral/bimestral para trabalhar com as crianças na educação infantil? Se sim, como? Se não, porquê?

3. Quando iniciou sua carreira docente, como compreendeu a atuação na educação infantil?

4. Como compreende que a educação infantil era abordada nos HTPC realizados entre os docentes de educação física + coordenador pedagógico? Há exemplos?

5. Quais implicações que esse HTPC tinha na sua prática educativa em relação ao trabalho com a educação infantil? Cite e exemplifique pelo menos dois exemplos/contextos de aulas.

6. Como compreende o fato de não existir mais o HTPC específico de professores de educação física em sua atuação docente? (Destaque os principais pontos positivos e negativos, caso haja).