

Os impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil

The impacts of early training on the pedagogical practice of novice teachers of physical education in early childhood education

Los impactos de la capacitación inicial en la práctica pedagógica de los maestros principiantes de educación física en la educación de la primera infancia

Daniela dos Santos - Prefeitura Municipal de Rio Claro | Professora de Educação Física Escolar | Rio Claro | SP | Brasil. E-mail: danisantos.edfisica@yahoo.com.br | 

Samuel de Souza Neto - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Instituto de Biociências de Rio Claro | Rio Claro | SP | Brasil. E-mail: samuel.souza.neto@gmail.com | 

Resumo: Este trabalho teve como objetivo compreender as influências da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de Educação Física na educação infantil, tendo como perspectiva o estágio curricular supervisionado (ECS). Optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando como técnica a entrevista semiestruturada e para a apreciação dos dados foi utilizado a análise de conteúdo. Os participantes dessa pesquisa foram cinco professores de Educação Física em início de carreira, atuantes na educação infantil de uma rede municipal do interior de São Paulo. Aglutinando os dados, organizamos os resultados em um grande eixo: as influências da formação inicial na prática pedagógica do professor principiante. No âmbito do eixo, foram identificados cinco temas, quais sejam: (1) As contribuições da formação inicial para a prática pedagógica do professor principiante; (2) A prática pedagógica no estágio obrigatório, estágio curricular supervisionado e estágio extracurricular: desafios e possibilidades; (3) O PIBID como um programa de indução e inserção profissional na prática pedagógica e; (4) Os limites da formação inicial para a atuação na educação infantil. A conclusão a que chegamos é que, embora os professores reconheçam a formação inicial como base para sua atuação docente, existem lacunas, principalmente no que diz respeito ao ensino da Educação Física na educação infantil, que precisam ser sanadas.

Palavras-chave: Inserção profissional. Educação infantil. Desenvolvimento profissional.

Abstract: This work had as objective to understand the influences of the initial formation in the pedagogical practice of beginning teachers of Physical Education in the infantile education, having as perspective the supervised curricular internship (ECS). We opted for the qualitative research methodology, using semi-structured interviews as a technique and for data analysis, content analysis was used. The participants in this research were five Physical Education teachers at the beginning of their careers, working in early childhood education in a municipal network in the interior of São Paulo. Bringing the data together, we organized the results in a great axis: the influences of the initial formation in the pedagogical practice of the novice teacher. Within the scope, five themes were identified, namely: (1) The contributions of initial training to the pedagogical practice of the novice teacher; (2) Pedagogical practice in the mandatory internship, supervised curricular internship and extracurricular internship: challenges and possibilities; (3) PIBID as a program of induction and professional insertion in pedagogical practice and; (4) The limits of initial training for acting in early childhood education. The conclusion we reached is that, although teachers recognize initial training as the basis for their teaching performance, there are gaps, especially with regard to the teaching of Physical Education in early childhood education, which need to be addressed.

Keywords Professional insertion. Children education. Professional development.

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo comprender las influencias de la formación inicial en la práctica pedagógica de los docentes principiantes de Educación Física en la educación infantil, teniendo como perspectiva la pasantía curricular supervisada (ECS). Optamos por la metodología de investigación cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica y para el análisis de datos, se utilizó el análisis de contenido. Los participantes en esta investigación fueron cinco maestros de Educación Física al comienzo de sus carreras, que trabajaban en educación infantil en una red municipal en el interior de São Paulo. Al reunir los datos, organizamos los resultados en un gran eje: las influencias de la formación inicial en la práctica pedagógica del maestro principiante. Dentro del alcance, se identificaron cinco temas, a saber: (1) Las contribuciones de la capacitación inicial a la práctica pedagógica del maestro novato; (2) Práctica pedagógica en la pasantía obligatoria, pasantía curricular supervisada y pasantía extracurricular: desafíos y posibilidades; (3) PIBID como programa de inducción e inserción profesional en la práctica pedagógica y; (4) Los límites de la formación inicial para actuar en la educación de la primera infancia. La conclusión a la que llegamos es que, aunque los docentes reconocen la capacitación inicial como la base de su desempeño docente, existen brechas, especialmente con respecto a la enseñanza de la Educación Física en la educación de la primera infancia, que deben abordarse.

Palabras clave: Inserción profesional. Educación infantil. Desarrollo profesional

Introdução com breve síntese bibliográfica e justificativa

Este trabalho trata dos impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de Educação Física na educação infantil. Por professor principiante (ou professor iniciante) é caracterizado aquele docente que se encontra nos cinco primeiros anos da carreira profissional (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008; MARCELO, 2009) ou primeiros sete anos (TARDIF, 2002). Há autores que considerem o professor principiante como sendo aquele que se encontra no primeiro ano de magistério (PACHECO; FLORES, 1999), bem como nos quatro primeiros anos da docência (CAVACO, 1995).

Na Educação Física, os estudos sobre o ciclo de vida de professores têm como estudiosos Farias *et al* (2018), concebendo como ciclo de entrada na carreira os primeiros quatro anos e como ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira de cinco a nove anos. De modo que a fase como professor principiante seria de quatro anos. Assim sendo, nós entendemos com base no levantamento realizado que adotar nesse trabalho uma concepção própria, considerando **os primeiros seis anos** (HUBERMAN, 1995).

Huberman (1995) considera os primeiros três anos na carreira profissional como sendo uma fase de sobrevivência e de descoberta, assinalando que de quatro a seis anos se entraria na fase de estabilização. Dessa forma, se entende que os primeiros seis anos seriam o período que levaria o professor principiante para atingir a sua equilíbrio no campo escolar e da prática profissional. No caso dos estudos realizados na educação física não se concebe uma fase de estabilização. Porém, se entende que a educação física avança no campo da consolidação das competências profissionais, mas que não entra na questão desse momento de equilíbrio, enfim, adaptação a escola. No estudo de Huberman (1995), também se faz a observação de que este ciclo da carreira docente não é estático, pois sempre que se muda de escola pode-se novamente repetir um ciclo. Assim, cabe lembrar que 10 anos de experiência podem ser um ano repetido dez vezes e não a ascensão de um desenvolvimento profissional.

A fase inicial da carreira é caracterizada por uma transição da vida de estudante para a vida de professor, a qual representa também um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício docente, ao mesmo tempo em que tem que lidar com o entusiasmo inicial. O choque com a realidade se define na necessidade de assimilação das inúmeras informações que lhe chegam, a compreensão da escola como um todo e a relação com os alunos; a relação com os

demais docentes e colegas de trabalho; a descoberta e a obrigação dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe e construir um planejamento, entre outras tantas tarefas. Além de todo esse enfrentamento a nova condição profissional, os professores que iniciam a carreira ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; assim como passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência e eles são cobrados com as mesmas exigências e o mesmo nível de expertise dos professores mais antigos (MARCELO GARCIA, 2009; FERREIRA, 2005; FONTANA, 2000).

Neste contexto, Nóvoa (2019b) chama a atenção para *um tempo entre-dois*, entre o fim da formação e o começo da profissão. De modo que nós podemos pensar este tempo como a “fase final da formação inicial”, com o estágio curricular supervisionado (ECS), momento que se estabelece “uma ponte entre a universidade e as escolas” e o “processo de aquisição de uma dimensão profissional”; de uma “primeira experiência da profissão”, no “contacto com o conjunto das realidades da vida docente”; bem como na “responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas”; e “como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (NÓVOA, 2019b, p. 200).

Este período se caracteriza como um tempo de iniciação e de introdução numa dada profissão que tem sido marcado por três tipos de silêncio: **(a)** das instituições universitárias de formação de professores que consideram que o seu trabalho fica concluído com a conclusão do curso de licenciatura; **(b)** das políticas educativas que não tem conseguido definir dispositivos necessários de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; e **(c)** da própria profissão docente (professores experientes) que deveria assumir um maior compromisso com a formação da próxima geração (NÓVOA, 2019b, p. 200-201).

Assim, nos interessa entender melhor este processo de entrada na docência do período não formal para o período formal, considerando este tempo entre-dois e o início da carreira a partir do ECS. Em face dessa problematização, este trabalho tem como objetivo **compreender as influências da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil**, tendo como perspectiva o estágio curricular supervisionado (ECS).

Síntese bibliográfica

Nesta direção, as últimas diretrizes de formação de professores têm tentado uma melhor articulação entre a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), bem como referendado uma Base Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017) que passa a considerar o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Na Educação Física, para além de uma melhor articulação entre a formação geral e a formação específica passa-se a apontar um conjunto de disciplinas que possam fornecer as ferramentas básicas para este professor ter um melhor desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 2017).

Na literatura, Tardif (2002) vai assinalar que o movimento da profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986) inaugura algo inédito no campo da formação de professores ao considera-la contínua, englobando nesse processo o período de escolarização (como pré-profissional), o período de formação inicial (como de especialização profissional) e o período de formação contínua (na perspectiva do desenvolvimento profissional), dando margem para um processo de formação permanente.

Nóvoa (2019a, p. 8) nos chama a atenção para a necessidade de articulação entre a formação e a profissão, assinalando que o desenvolvimento profissional docente envolve três momentos: “a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada”. Para a formação inicial, o autor aponta para a necessidade de se ter na universidade “uma casa comum da formação e da profissão”, enfim, “um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (NÓVOA, 2019a, p. 9). No que diz respeito a indução profissional se assinala que programas do tipo iniciação à docência e de residência pedagógica (estágio curricular supervisionado) auxiliam na diminuição do impacto de entrada na profissão, buscando “a responsabilização pela integração dos novos professores” (NÓVOA, 2019a, p. 10); enquanto que na formação continuada o desafio está em superar “a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada”, constituindo para esse fim as “comunidades profissionais docentes” (NÓVOA, 2019a, p. 10, 11), como espaços de acolhimento e acompanhamento dos professores principiantes e como espaços de socialização profissional (SOUZA NETO, CYRINO; BORGES, 2019).

Neste processo, tanto iniciação à docência como a residência pedagógica, a indução profissional e a inserção profissional visam uma maior articulação entre universidade e escola,

parceria intergeracional entre estudante e professor, professor principiante e professor experiente, ECS e prática profissional no desenvolvimento de uma profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

Brejon (1974), Faria Junior, Corrêa e Bressane (1982), Pimenta e Lima (2011), Souza Neto e Benites (2013) e Cyrino (2016) defendem a importância dos ECS como uma aprendizagem profissional para uma formação docente efetiva e comprometida, adotando como justificativa uma melhor preparação dos futuros docentes a partir inserção no meio escolar antes mesmo de formados.

A influência da formação inicial na inserção profissional está diretamente ligada a aproximação que o estudante tem com a escola e com o professor experiente durante a sua formação; e, os “estágios curriculares tem o objetivo de proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e o ambiente escolar, sendo, portanto, parte do processo de inserção e socialização profissional” (CYRINO, 2012). Nesta direção, algumas pesquisas (BENITES, 2012; SOUZA NETO, *et al.*, 2012; CYRINO, 2012) apontam para um redimensionamento do e ECS de modo a contribuir com o processo de inserção profissional, considerando a prática como *locus* de formação. Mas, para isso, é necessário repensar os modelos formativos em voga das instituições de ensino.

O âmbito da formação de professores no Brasil tem sofrido uma intensificação dos questionamentos relacionados às formas nas quais tem procurado compreender como os professores desenvolvem seu trabalho. Críticas recaem aos modelos formativos em voga, os quais apresentam-se desarticulados das demandas e incertezas provenientes da prática (RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017, p. 56).

Formosinho (2009), Ibernón (2011), Sarti (2012) fazem uma análise crítica das práticas de formação inicial, defendendo uma formação centrada na escola que “possibilita vivenciar gradualmente a transição entre o ofício de aluno e ofício docente por se caracterizar como período de aprendizagem” (SARTI, 2009, p.135), assumindo o papel de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009). Neste sentido, Pienta (2006, p. 110) acrescenta que o professor principiante...

[...] cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.

A escola passa então a ser considerada como “um *locus* importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes” (SARTI, 2013, p. 68). Mas, na realidade brasileira tem sido comum na primeira etapa da inserção profissional que os estagiários, ao chegarem nas escolas, sejam apenas *recebidos* pelos professores-experientes (professor parceiro; professor colaborador) sem uma prática de prática que abarque um *acolhimento* no seu acompanhamento (ARAÚJO, 2014). O mesmo ocorre em situações similares para o início da carreira na escola oficialmente. Dessa forma, pode-se inferir que alguns dos problemas que podem ser encontrados por ocasião dos ECS também o são no início da carreira.

A recepção nesse caso se constitui na “autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores” (ARAÚJO, 2014, p. 18). Para a autora o ato de receber estagiários é “o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios”. Entretanto, quando os professores compreendem que é preciso ir além da recepção, dando uma atenção maior a esse professor em formação, nós entramos no processo de acolhimento. O que significa dizer que este professor experiente se dispõe a participar da formação do futuro docente e percebe que é preciso separar um tempo específico com ele, caracterizando o acolhimento (ARAÚJO, 2014). Mas para que isso ocorra tanto o professor experiente como a organização escolar assumem uma nova postura.

O acolhimento institucional, realizado pela comunidade escolar (professores experientes, direção pedagógica, funcionários, alunos, entre outros), e a socialização presente neste contexto, segundo Frasson *et. al* (2014), amparam o professor em início de carreira no seu ingresso ao âmbito escolar. Os iniciantes, ao se sentirem acolhidos ou parte da cultura, se consideram mais seguros e confiantes, tanto na constituição e efetivação de sua prática pedagógica quanto em conquistar seu espaço dentro da cultura escolar que estão imersos (CARDOSO, 2016, p. 57).

Para além do acolhimento, o acompanhamento “pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional” (ARAÚJO, 2014, p. 18) por parte dos professores experientes, sendo compreendido como uma perspectiva formativa e enquanto processo, uma atividade singular que toma formas diferentes (CHARLIER; BIEMAR, 2011). Cyrino (2016), acrescenta que acompanhar pressupõe algumas ideias centrais.

O termo carrega quatro ideias principais: a primeira refere-se ao fato de que aquele que acompanha é o ‘seguinte’ e não um seguidor; a segunda ideia perpassa o encaminhamento, ou seja, aquele que acompanha deve mostrar caminhos; há ainda a ideia de estar junto, a qual pressupõe que todas as etapas sejam realizadas pelos dois atores de forma conjunta; e a ideia de transição, demonstrando que todo processo de acompanhamento possui início, desenvolvimento e fim (p. 58).

Mas, para que isso ocorra é necessário que haja “colaboração entre as instituições a fim de que os atores intervenientes possam realizar seus papéis em coerência com os objetivos da formação e das competências esperadas para a profissão” (VILLENEUVE; MOREAU, 2010, p. 443), bem como que os professores assumam-se como professores de profissão (Tardif, 2002) no acolhimento e inserção dos novos professores.

Justificativa

Neste cenário escolhemos trabalhar com o professor principiante da educação infantil, considerando que a Educação Física é uma das poucas áreas que tem uma participação significativa nessa faixa etária do ensino escolarizado, constituindo um desafio. Na análise de Saviani (2009), a formação de professores para o ensino fundamental I e educação infantil esteve subordinado, ao longo do século XX, ao modelo pedagógico didático (procedimentos metodológicos), enquanto que o ensino fundamental II e ensino médio sofreu a influência do modelo de conteúdos culturais cognitivos, negligenciado a questão pedagógica didática, pois esta seria conquistada com a prática docente (formação em serviço). Dessa forma, a Educação Física na educação infantil enfrentou diferentes problemas de adequação a esta faixa-etária. Embora, ela tenha uma contribuição a dar com a questão do corpo e da motricidade humana nem sempre a formação de professores pode contribuir efetivamente com esta faixa etária: ora por conta do modelo de formação e ora em função de poucas disciplinas que tratam especificamente dessa faixa etária (GATTI, 2010).

Por isso, ainda encontramos, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de Educação Física que não têm a sistematização necessária e traz atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhuma diretividade em nenhum momento (MELLO, 2000, p. 4).

Sayão (1999) também aponta o problema sobre a falta de preocupação dos cursos de Educação Física em formar o profissional para atuar no segmento da educação infantil.

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados(as) em Educação Física (AYOUB, 2001, p. 57).

Diante dos fatos, foi possível perceber que não há uma preparação adequada para os professores que atuam nesse nível de ensino o que nos leva a pensar também como o professor principiante enfrenta as peculiaridades do início da carreira.

No entanto, na Lei nº 9394/1996 a educação Infantil foi concebida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Mas após dez anos, com a Lei nº 11.274/2006, há uma redefinição dessa faixa etária, delimitando a educação infantil como sendo de zero a cinco anos em função do novo enquadramento do ensino fundamental de nove anos. Se antes não se apontava para o início dessa faixa etária, agora se aponta (BRASIL, 2006).

Diante desse contexto da educação infantil, a Educação Física assume o seu lugar na formação da criança como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996), mas na forma de movimento. Isso ocorre porque na educação infantil a proposta é de que os conteúdos e atividades trabalhadas não ocorram na forma disciplinar. Questão esta que não será tratada nesse trabalho por não ser o objeto desse estudo. Porém, esta questão corrobora para “tornar precária a clareza da intencionalidade educativa da Educação Física na Educação Infantil” (ZANOTTO, 2019) por parte de uma melhor fundamentação na própria área. Dessa forma, compreender este tempo entre-dois, assim como o desenvolvimento do professor principiante, tendo como referência o estágio supervisionado se torna um trabalho original nesse estudo.

Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa, considerando que ela “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A pesquisa qualitativa é definida pelo contato prolongado num determinado terreno ou situação da vida. Essas circunstâncias refletem a vida de indivíduos, grupos, sociedades e organizações em seu cotidiano (MILES; HUBERMAN, 2007).

Nesta direção retoma-se o objetivo proposto nas entrevistas semiestruturadas com cinco professores principiantes de educação física atuantes na educação infantil vinculados a uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo. Como critério foram selecionados professores efetivos da rede municipal que se enquadrassem, em termos de tempo de serviço, nos primeiros seis anos da docência. Esses professores foram identificados, como “PP” (professor principiante), sendo PP1, PP2, PP3, PP4 e PP5. PP1 e PP2 estão em seu primeiro ano de docência; PP3 está em seu terceiro ano de docência; enquanto PP4 e PP5 estão em seu quinto ano da carreira. Assim sendo, podemos afirmar que todos os professores se encontram na fase inicial da carreira em educação física.

Quadro 1 - Caracterização dos professores principiantes de educação física.

Professores Identificação	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5
Idade	22	22	29	31	30
Sexo	F	M	F	M	F
Ano de entrada na graduação	2013	2012	2008	2009	2008
Universidade	UFSCAR	UNESP	UFSCAR	UNESP	UNESP
Ano de formação	2017	2017	2012	2013	2011
Formação complementar	Não possui	Não possui	Pedagogia/EaD; especialização	Pedagogia/EaD; especialização	Mestrado e doutorado
Ingresso na rede escolar	2018	2018	2016	2014	2014
Nível de atuação	Infantil	Infantil	Infantil/Fund.1	Infantil/Fund. 2	Infantil
Tempo/ atuação/ Ed Infantil	1 ano	1 ano	3 anos	5 anos	5 anos
Nº de horas/aula semanais	36	24	44	44	24

Fonte: Elaboração dos autores.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação dessa rede do interior paulista, ela possui aproximadamente 90 professores de Educação Física que ingressaram a partir de 2013. Mas nem todos poderiam ser classificados como professor principiante, considerando também que deveriam estar lotados na educação infantil. A partir desse processo seletivo, nós selecionamos cinco professores, considerando também a sua disponibilidade em participar.

Neste contexto, foram realizadas as entrevistas, tendo como ponto de partida serem semiestruturadas, pois se pode combinar algumas questões iniciais com outras que poderiam ser acrescentadas a partir das respostas. A este respeito Lüdke e André 1986, p. 34) confirma que este tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para este fim, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética (no 2.518.175) e todos os participantes assinaram o termo de consentimento. Uma vez realizada as entrevistas, elas foram devolvidas aos participantes para a sua concordância ou correção do que não ficou claro na opinião desses sujeitos. Finalizada esta etapa, a análise dos dados.

Na apreciação desses dados foi utilizado a análise conteúdo para apreciação dos dados encontrados. Segundo André (1983), ela é definida como uma técnica que tem por objetivo trabalhar os dados na forma de um conjunto de categorias. Nesta perspectiva é proposto que todos os dados coletados sejam examinados e fragmentados em categorias. Feito isso, a organização desses dados permitiu que eles fossem transformados em unidades de contexto (unidades que abrangem as unidades de registros), gerando nesse estudo como eixo central: as influências da formação inicial na prática pedagógica do professor principiante.

Análise dos dados e discussão dos resultados

No âmbito do eixo, os desafios dos PP de educação física na educação infantil foram identificados cinco temas, quais sejam: (1) As contribuições da formação inicial para a prática pedagógica do professor principiante; (2) A prática pedagógica no estágio obrigatório, estágio curricular supervisionado e estágio extracurricular: desafios e possibilidades; (3) O PIBID como um programa de indução e inserção profissional na prática pedagógica e; (4) Os limites da formação inicial para a atuação na educação infantil

(1) As contribuições da formação inicial para a prática pedagógica do professor principiante:

Os professores (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5) apontaram como importante da sua formação para a prática pedagógica algumas **vivências** e **experiências** diretamente ligadas à questão da **prática em si**, pois os aproximaram da realidade da escola com ênfase para o estágio curricular supervisionado (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5), o PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação

à docência) (PP1; PP2) e os projetos de extensão desenvolvidos em parceria com escolas (PP1, PP5). Portanto...

As experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos do curso de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informação, perduram ao longo dos tempos já que tem sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores (FIGUEIREDO 2004, p. 91).

Esses dados nos levaram a compreender que a prática se torna um lugar de formação e inserção profissional tanto para o estudante como para o professor principiante, mas que também podem não apresentar significado nenhum se não se trabalha com as crenças dos estudantes. Porém, Gariglio e Reis (2016, p. 445) afirmam que “as experiências vivenciadas nos estágios curriculares e nos projetos de extensão universitária também constituíram uma base sólida de conhecimentos que se tornou preponderante à atuação no início da carreira profissional”.

PP2 amplia essa ideia, compreendendo que cada lugar de formação pode contribuir para constituição da identidade de cada um enquanto professor, pois esse professor coloca como preponderante que o local de formação faz a diferença, assim como “*cada unidade de ensino tem sua identidade também e transmite um pouco pro professor*” (PP1). Nestas descrições se observa que tanto a formação inicial com as suas unidades de ensino e de prática pedagógica como cada lugar de formação (universidade e escola) corroboram para uma identidade profissional na docência, envolvendo os saberes adquiridos no fazer pedagógico.

Sobre o assunto, Cardoso (2016, p. 112) observa em sua pesquisa com PP’s a importância dada ao estágio curricular, onde admite-se que “que os saberes adquiridos no estágio curricular obrigatório podem ser uma das formas de minimizar o impacto com a realidade escolar, auxiliando no reconhecimento do estudante como futuro docente”.

Neste percurso, nós questionamos os professores principiantes sobre as suas ações e escolhas na organização da prática pedagógica. Os professores (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5) apontaram aspectos constituintes da formação inicial como preponderantes para esse momento:

Esse modelo foi basicamente com as experiências da vivência na formação inicial, de quando eu fiz estágio, participando dos grupos, das disciplinas, foi o jeito que eu achei interessante de trabalhar. (PP5)

A esse respeito, Gariglio e Reis (2016) afirmam que os “professores de Educação Física, neste momento, apresentam uma estreita relação com a formação inicial, frequentemente remetem-se aos conhecimentos adquiridos para justificar a sua prática pedagógica no contexto escolar” (p. 444). Corroborando a esse dado, Corrêa (2017) admite em sua pesquisa que todos os professores investigados apontam que os aspectos da formação inicial são importantes e dão a base para sua prática pedagógica.

Porém, entre as experiências de prática pedagógica a que chama mais atenção é o estágio curricular.

(2) A prática pedagógica no estágio obrigatório, estágio curricular supervisionado e estágio extracurricular: desafios e possibilidades:

No âmbito das políticas públicas, o estágio é denominado de estágio curricular supervisionado (Brasil, 2002) e de estágio obrigatório (Brasil, 2008). Assim, entre as diversas experiências mencionadas pelos PP foi dado destaque para aquelas que estavam diretamente relacionadas a escola, aproximando o aluno da graduação com realidade escolar, proporcionando situações de prática profissional ou prática pedagógica com as crianças da escola, os professores e todo o contexto escolar.

PP1 relata que a sua maior aproximação com a realidade escolar ocorreu durante o estágio obrigatório, bem como teve outras experiências com o estágio extracurricular em uma escola particular, a qual possuía ótima estrutura e valorizava a Educação Física.

O estágio que eu fiz na escola particular contribuiu muito assim, eu já tinha estado dentro da escola, eu já tinha trabalhado em escola, mas em escola muito pequena e quando eu fui trabalhar na Educativa era tudo muito grande. Eu trabalhei nos 4 níveis de ensino. Querendo ou não a educação física que eles tinham lá era impecável. (PP1)

No caso de PP1 fica evidente a importância dada tanto ao estágio extracurricular como ao estágio obrigatório, momento em que se aproximou da realidade escolar. No entanto, PP4 vai indicar aspectos positivos e negativos advindos de sua formação inicial relacionado ao estágio supervisionado:

Muito, muito... foram as observações que me inspiraram em parte ter um modelo do que fazer e em parte ter um modelo do que não fazer, sendo bem sincero, do que não ser. (PP4)

Já PP5 destaca algumas experiências relacionadas ao seu estágio. Num primeiro momento pondera sobre as observações durante os estágios, assumindo certa frustração

O meu primeiro estágio foi estágio na educação infantil, mas ele foi de observação, então a gente se sentava e via a professora lá dois meses, não lembro quanto tempo. Mas eram as mesmas coisas, a professora só dava circuito para as crianças. (PP5)

Em um segundo momento, destaca a experiência de dar uma aula no estágio, desvelando algumas características de como acontecia...

[...] depois quando eu fui dar aula que foi no 2º semestre do terceiro ano aí foi pro ensino médio, aí foi lá na escola do centro. Aí a gente teve que montar uma aula e tudo mais, aí foi a primeira regência, mas era em 3, a gente fazia em 3 o estágio. Todos os estágios a gente fez em 3 pessoas, eu mais 2. (PP5)

Por fim questiona que trabalhar o estágio em três pessoas auxilia a refletir mais sobre o assunto, pois são duas ou três cabeças pensando.

[...] é diferente, tinha... É tinha mais cabeça pensando por uma mesma aula. (PP5)

No geral, PP5 relata a sua trajetória no estágio, apontando que teve um período de observação e que depois vieram as regências. Porém, o seu estágio foi realizado na forma de cooperação no sentido que o faziam em grupo, facilitando pensar a prática pedagógica. Embora não afirme textualmente, esse professor questiona o fato do seu estágio ter sido feito em três no sentido de que a vida na escola com a sala de aula não se realiza dessa forma. Não fica claro se a sua regência era individual nos moldes de que um regia, o outro observava e o último auxiliava o colega na aula no que ele precisasse. Nós acreditamos que em cada aula deveria ter um que assumisse um comando mais central.

Ainda sobre o estágio supervisionado, PP3 admite que eles não contribuíram significativamente para sua formação:

Eu não tive muito proveito assim.... As vezes a gente não ia, a professora assinava, as vezes a gente ia e só assistia e tinham as regências na época e era uma regência só por nível né, mas eu lembro que... nossa eu não gostava não.

A professora ainda relata que não enxergava esse momento como importante para sua formação, pois a *“princípio eu assustei, assim, mas eu não vou falar que foi um estágio consistente porque não foi também, tinha pouca participação, era aquela coisa mais pra passar na disciplina”* (PP3).

Esse dado nos revela e reforça o que já vimos anteriormente na literatura que, ainda existem modelos de estágio supervisionado que pouco contribuem para a formação do professor. Seja ela pela própria desmotivação pessoal ao chegar no ambiente da escola ou pelo formato com o qual as universidades organizam e desenvolvem o estágio sem um diálogo entre universidade

escola, entre professor-colaborador, professor supervisor da universidade e o estagiário, tornando o estágio apenas uma obrigação.

Assim, observamos que o estágio supervisionado remete ao futuro professor modelos de atuação profissional, bem como aponta que para serem significativos à prática docente há necessidade dele, agora como professor, continuar a ressignificar a sua prática. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1998) afirma que é durante os estágios curriculares que o professor iniciante começa a se moldar.

No geral, os estágios no Brasil apresentam uma trajetória histórica em que puderam funcionar como cursos de extensão, monitoria, trabalho de iniciação científica e prática de ensino. Portanto, ainda hoje nós temos experiências exitosas, mas também vivências sem qualquer vínculo com a docência em si, quando não ficando restrito a atividades de observação. Como saída, Souza Neto, Cyrino, Borges (2019) apresentam como proposta a perspectiva de uma pedagogia da formação no estágio supervisionado.

Neste contexto, não se pode ignorar que nos últimos anos também tem havido uma preocupação de se valorizar um pouco mais à docência com alguns políticas de indução profissional, auxiliando no processo de inserção profissional.

(3) O PIBID como um programa de indução e inserção profissional na prática pedagógica:

Os dados nos revelem a importância dada a escola (a prática) como um *locus* de formação. Portanto, observamos que o contato com a realidade escolar, nos casos expostos, ocorreu por ocasião do estágio, do PIBID e de projetos de extensão desenvolvidos em parceria com escolas (PP1, PP5).

Vale destacar que projetos como o PIBID, assim como os projetos de extensão, não são obrigatórios, mas oferece bolsas, sendo que apenas uma parcela dos estudantes pode participar em função de processos seletivos, o que não impede uma participação como voluntário. De modo que o contato formal com a escola na formação inicial, na maioria dos casos, se resume aos estágios obrigatórios.

Mas o PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação à docência) permite essa iniciação à docência na escola, mesmo antes do estágio obrigatório ou concomitante a ele. PP2 ressalta ter participado e oportunizado maior contato com a escola em relação ao estágio, pois *“você tem a possibilidade de desenvolver por mais tempo o projeto e tem mais tempo com a sala*

[...] *assim a vivência é mais rica*". O professor também admite que, embora essa experiência seja importante para aproximação do contexto escolar e da profissão professor, ainda há um distanciamento com o ser professor, pois *"a gente ia na escola, mas não era como professor, tendo um pouco das obrigações que o professor tem, menos autonomia..., assim"* (PP2).

Na realidade, o que PP2 talvez não entenda, ao contrário da máxima de que aprendi a ensinar, ensinando é que nós só vamos ser professor ou trabalhar como professor, quando se assume oficialmente o ensino na escola. O fato é que aprendemos a trabalhar, trabalhando (TARDIF, 2002). Porém, esse tempo entre-dois (NÓVOA, 2019b) de fato causa um certo mal-estar-profissional, pois não se sabe direito o que você é, em função da ausência de um ponto de vista pedagógico que leve a uma reflexão de sua condição como estudante e professor (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019)

PP4 corrobora também com as ideias de PP2 em relação à sua participação no PIBID *"eu fiz parte do grupo do PIBID..., foi interessante, me deu uma noção melhor de escola. Esse foi um outro contato que eu tive também com o ambiente escolar, tirando os estágios obrigatórios"* (PP4).

Com relação ao PIBID, Nóvoa (2019a) o reconhece como uma experiência pioneira e única em nível mundial, trazendo uma contribuição diferenciada como uma política de indução profissional.

(4) Os limites da formação inicial para a atuação na educação infantil:

Os professores (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5) ao analisarem a formação inicial a consideraram como importante para a sua prática pedagógica: seja a partir das experiências vivenciadas nos ECS, ou seja, nas outras esferas da formação. Porém, apontaram como uma lacuna importante a ausência de uma formação mais abrangente na educação física para atuar na educação infantil.

E outro desafio, principalmente no início..., foi da faixa etária que na faculdade não tem uma disciplina que aborde essa idade, porque acho que é recente a obrigatoriedade do professor de educação física nessa faixa etária e aí pra mim foi um desafio né a hora que chegou eu falei caramba nada do que você planeja pode ser muito complexo porque eles não conseguem fazer, não entendem... Você pergunta... eles não te respondem o raciocínio que você queria... e aí no começo foi desafio, depois fui pegando como que a cabeça deles ia funcionando..., o limite deles de autonomia, de controle dos movimentos..., foi melhorando o planejamento das atividades..., o jeito de falar com eles..., aí agora acho que já tá bem melhor essa questão. Mas nessa faixa etária específica, acho que isso é um desafio, quando troca professor, é novo até eles pegarem confiança também. (PP2)

Neste sentido, sobre a preparação na formação inicial, Rodrigues e Freitas (2008) apontam que se deve preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática, mas também para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo de intervenção que extravase a sala de aula no quadro da formação pessoal e psicossociológica. Mas PP3 aponta outra dificuldade, como a questão de seguir uma tendência teórica com essa faixa etária...

Então, na verdade eu tenho dificuldade em estabelecer uma linha pra seguir com a educação infantil, porque eles são, é, eles dispersam rápido né, não é qualquer atividade que chama a atenção deles, então você tem que tá com algumas atividades na cabeça já planejadas pra uma aula só, se não der certo uma vai a outra e tal e com fundamental seria mais fácil seguir essa linha, seguir uma sequência né e assim, por estar no infantil a gente também tem objetivo de trabalhar mais com o lúdico e aí a gente utiliza de brincadeiras, mas não com um objetivo sempre concreto e tal, a gente trabalha, a gente sabe que a gente trabalha um monte de coisa nas brincadeiras, mas eu ainda não sei se se faz necessário ter uma linha a seguir na educação infantil. (PP3)

Ao encontro de PP2 e PP3, PP4 coloca também que a sua experiência na formação inicial com essa faixa etária não teve um bom desenvolvimento durante os estágios nessa fase de ensino, assumindo que tinha pensado em jamais trabalhar com essa faixa etária.

Eu senti dificuldades sim (risos), é criança pequena e eles são demasiadamente dependentes de você e eu sofri muito assim, foi minha pior nota, eu tirei 5 e meio no estágio, 5 e meio, 6. (PP4)

Dessa forma, alguns dados revelam que para a maioria desses professores, “a formação inicial para ministrar aulas na Educação Infantil não lhes forneceu subsídios suficientes para o início de suas carreiras” (QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016). Sayão (1999), Ayoub (2001) e Zanotto (2019) também apontam que a ausência de um olhar mais específico para a educação infantil, na formação inicial, tem sido um problema recorrente.

No âmbito dos quatro pontos (As contribuições da formação inicial para a prática pedagógica do professor principiante; A prática pedagógica no estágio obrigatório, estágio curricular supervisionado e estágio extracurricular: desafios e possibilidades; O PIBID como um programa de indução e inserção profissional na prática pedagógica e; Os limites da formação inicial para a atuação na educação infantil) que foram apresentados e discutidos sob a plataforma do eixo “as influências da formação inicial na prática pedagógica do professor principiante” observamos que nós não temos uma política docente clara de acompanhamento tanto nos estágios como para o professor principiante.

As diretrizes curriculares e leis falam da importância do acompanhamento (BRASIL, 2008), bem como a literatura enfatiza a questão do acolhimento (CYRINO, 2016). Nóvoa (2019a; 2019b) ao falar de um tempo entre-dois também reforça a necessidade de uma atenção especial entre o fim da formação e o começo na profissão. Da mesma forma que o autor entende que a profissionalização do ensino passa por uma maior articulação das práticas profissionais com a escola, assim como na constituição de um terceiro espaço público que considere tanto a universidade como a escola.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compreender as influências da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil, tendo como perspectiva o estágio curricular supervisionado (ECS).

Dentro desse contexto, os resultados encontrados apontam para um processo de inserção dos professores de educação física na educação infantil, envolvendo desafios e possibilidades. Os desafios ficam por conta de a limitação da formação inicial não oferecer muitas alternativas a uma experiência, mas significativa com esse nível de escolarização, pois a própria Educação Física fica restrita a ideia de “movimento”. Embora a ideia de “movimento” se constitua como uma parte do objeto de estudo da Educação Física associada a uma cultura corporal de movimento, ela pode não ficar clara na pedagogização desse movimento para a área. Tentar na educação infantil disciplinalizar o “movimento” como Educação Física pode ser um erro, mas ficar restrito apenas aos componentes da psicomotricidade pode ser outro erro. Dessa forma, nós temos um adicional de dificuldades provenientes dos modelos de formação (SAVIANI, 2009); da falta de disciplinas vinculadas a educação infantil no âmbito da Educação Física; além da própria dificuldade natural de entrada na carreira (HUBERMAN, 1995) com a falta de acompanhamento, pois sobre o assunto não houve registros. Como possibilidades emerge uma prática pedagógica preta de ricas experiências e vivências no campo do estágio supervisionado, do PIBID e de projetos de extensão, apontando para a ascensão da prática como um lugar de formação.

Dessa forma, a conclusão a que chegamos é que, embora os professores reconheçam a formação inicial como base para sua atuação docente, existem lacunas, principalmente no que diz respeito ao ensino da educação física na educação infantil, que precisam ser sanadas. Um convite para novas pesquisas e o desenvolvimento de novos ativos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.
- BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, n. 67, p. 31-32, Seção 1, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.778**, de 25 de setembro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 03 jan. 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão homologada. Brasília, DF, 2017
- BREJON, M. Estágio. **Licenciatura, pedagogia, magistério 1 e 2 graus e cursos normais**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2016.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CHARLIER, E.; BIEMAR, S. **Accompagner: un agir professionnel**. Bruxelas, Bélgica: De Boeck Supérieur, 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, J. T. **Educação física escolar**: referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2017.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Unesp, Rio Claro, 2012.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia, 2016. Tese (Doutorado em Formação de professores e trabalho docente) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2016.

FARIA JUNIOR, A. G.; CORRÊA, E. S.; BRESSANE, R. S. **Prática de ensino em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.

FARIAS, G. O. *et al.* Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. 2018.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FIGUEIREDO, Campos Zenolia. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2827/1441>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade**: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p.103-119, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

GARIGLIO, J. A.; REIS, C.G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação e professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MELLO, Maria Aparecida. Educação Infantil e educação física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-12. Tema: GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt11>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Analyse des donnés qualitatifs : méthodes en sciences humaines**. Bruxelles: DeBoeck, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão professores: imagens do futuro presente**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Ensino de Educação Física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906/770>. Acesso em: 25 mar. 2019.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 4 jan. 2019.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. Educação física e educação infantil: uma reflexão teórica. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 7-30, 2008.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 55-65, 2017.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2019

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2018

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010. Acesso em 25 de jul. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SOUZA NETO, S. *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. *In*: NASCIMENTO, J.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2012. p. 113-140.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 2-22, set./dez. 2013.

SOUZA NETO, S. DE; CYRINO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 52-72, jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLENEUVE, L.; MOREAU, J. Former des superviseurs et des maîtres de stage. *In*: RAUCENT, B. *et al.* **Accompagner des étudiants**. Bruxelas, Bélgica: De Boeck Supérieur, 2010. p. 443-470.

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.