

## **“Eu era mal, hein!?”: experiências de professoras em formação inicial da Educação Física na Educação Infantil**

### **“I was bad, wasn't I?": physical education interns' experiences in early childhood education**

*Pedro de Oliveira Milagres* – Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Mestre em Educação (PPGE/UFV) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (PPGE/UNICAMP).

Contato: p244157@dac.unicamp.br

*Natália Franciele Lessa* – Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física associado (PPPGEF/UFV-UFJF).

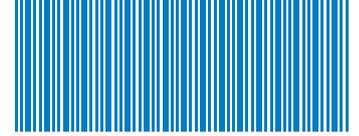
Contato: natalia.lessa@ufv.br

*Soraya Dayanna Guimarães dos Santos* – Doutora em Educação (PPGE/UFAL), professora do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL), do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/IEFE/UFAL).

Contato: soraya.santos@iefe.ufal.br

### **Resumo:**

Objetivamos compreender as primeiras experiências do trabalho docente de professoras em formação inicial da Educação Física na Educação Infantil, em meio a um processo de Autoconfrontação Simples (ACS). Participaram da pesquisa duas licenciandas em Educação Física de uma universidade em Minas Gerais. Utilizamos da técnica de ACS, de Clot (2006). As primeiras experiências das professoras em formação



inicial foram permeadas pelo sentimento de frustração, que alimentava uma lógica adultocêntrica em sua prática. Com o processo de ACS, foram identificadas limitações no planejamento das atividades e avanços na comunicação com as crianças. Concluímos que, apesar da maior compreensão sobre sua prática docente, um modo de ensino adultocêntrico perdurou no olhar das professoras em formação.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Educação Física. Educação Infantil. Autoconfrontação. Prática docente.

### **Abstract:**

This paper aimed to understand physical education teachers' first experiences as interns working in Early Childhood Education. The research was developed using the Simple Self-confrontation method, by Clot (2006), and counted with the participation of two physical education interns from a university of Minas Gerais state. The two interns reported that that they felt frustrated in their first experiences as their practices reinforced an adult-centric mode. Through the Simple Self-confrontation, they could identify some limitations on their activities planning and some progress in their communication with the children. It was concluded that despite the interns had obtained more comprehension about their teaching practices, their adult-centric teaching practices persisted.

**Keywords:** Supervised internship. Physical Education. Early Childhood Education. Selfconfrontation. Teaching practices.

## **1. Introdução**

Após um longo ocultamento dos professores nas investigações de práticas educacionais, na década de 1990 surgiram inúmeros estudos que lançaram luzes sobre os sujeitos no interior das escolas. Esses novos estudos trouxeram os professores e suas subjetividades para o centro do debate educacional. Deu-se destaque à compreensão de seu percurso formativo – inicial e continuado –, de suas práticas pedagógicas, da cultura escolar e do contexto social das crianças e jovens inseridas no processo de escolarização (DINIZ, *et al.*, 2011). No caso das práticas da Educação Física na Educação Infantil, esses aspectos foram explorados por Ehrenberg (2014) e Mello *et al.* (2014), com enfoque no processo formação inicial dos professores.



Preocupado em investigar a formação dos futuros docentes, o presente estudo considera os estagiários de Educação Física como sujeitos em formação inicial – logo, Professores em Formação Inicial (PFI) – que, a partir da interação com uma pluralidade de outros sujeitos no contexto escolar, constituem sua prática rumo à atuação profissional (PEREIRA *et al.*, 2018; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Desse modo, os PFI se inserem em dinâmicas no interior da escola para experimentar a construção de práticas de ensino que caracterizam parte do trabalho docente.

Tomamos como referencial Tardif e Lessard (2014, p. 31) ao afirmar que, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Ou seja, o trabalho docente em que os PFI se inserem é um exercício complexo e dinâmico que se abre para o ambiente social. Devido a essas características, os PFI são levados a mobilizar uma pluralidade de saberes para a permanente construção de suas práticas, necessitando da ação reflexiva durante o seu processo (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019).

As experiências adquiridas ao longo da atuação inicial se tornam assim essenciais como objeto de reflexão para os PFI, de forma a contribuir na construção do seu repertório de atuação e a tornar inteligível a trama de saberes e sentimentos que orientam a sua atuação docente. Sendo assim, este trabalho objetiva compreender as primeiras experiências do trabalho docente de PFI da Educação Física na Educação Infantil, em meio a um processo de Autoconfrontação Simples (ACS). Espera-se com isso contribuir para um melhor entendimento das ações produzidas por PFI no primeiro contato com a dinâmica do trabalho docente *in loco*.

## 2. Procedimentos metodológicos

Este estudo, de natureza qualitativa, teve como participantes duas PFI do curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada no interior do estado de Minas Gerais, que estavam devidamente matriculadas na disciplina de ES II<sup>1</sup>. A disciplina consta no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física como o primeiro estágio que possibilita a estruturação e efetivação da prática docente diretamente no espaço escolar<sup>2</sup>. A participação de ambas se deu de forma voluntária, respeitando os parâmetros éticos aprovados em Comitê de Ética do CEP/UFV sob o número do parecer 3.705.610.

1 A disciplina é composta por uma visita técnica, quatro observações com coparticipação em aulas, 14 intervenções (em dupla) e um seminário de encerramento da disciplina, onde os estagiários compartilhavam suas experiências.

2 Antes do ES II, consta no catálogo do curso cinco disciplinas obrigatórias de Prática de Ensino (I, II, III, IV, V) e o Estágio Supervisionado I. Essa última é composta por visitas às escolas, conhecimentos dos documentos institucionais, acompanhamento das práticas e debates acerca da formação.

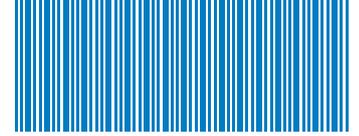


Após solicitada a autorização da escola para execução da pesquisa, foi feito o convite para os alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado (ES II), sendo que ambas as PFI se prontificaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de manter o anonimato da pesquisa, foram escolhidos os nomes fictícios “Evelyn” e “Isadora”. Ambas estavam com a idade de 24 anos e cursavam o sexto período do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo que as duas PFI relataram não possuir experiências com o trabalho docente no contexto educacional e com crianças, salvo uma recordação de Evelyn em ter tido contato com alunos de oito a 12 anos em uma única aula numa disciplina de Prática de Ensino.

O espaço de atuação das PFI se deu num Centro Educacional Municipal destinado à educação das primeiras infâncias, com Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que recebe crianças de uma região da cidade composta por diferentes grupos sociais. Elas ministravam aulas para uma turma de Maternal II, com idades entre três e quatro anos. A estrutura utilizada pelas PFI para as aulas de Educação Física era uma pequena área coberta no segundo andar, de frente ao auditório da escola, contendo quatro pilastras dispostas pelo espaço.

Para a produção dos dados, foi utilizada a técnica de ACS como instrumento principal e, de forma suplementar, a realização de uma entrevista semiestruturada – aplicada de forma individual, na primeira semana de intervenção –, a observação das aulas – acompanhada de um diário de campo – e a análise dos planos de aula e de ensino produzidos pelas PFI. Como esse estudo enfoca os primeiros contatos com o trabalho docente das PFI, delimitamos para a construção dos dados a primeira metade da disciplina de ES II, sendo a ACS realizada logo após a sétima intervenção.

A ACS é um dispositivo metodológico da Clínica da Atividade de Yves Clot que permite ao sujeito olhar para si, por meio de um vídeo, dialogando entre todas as suas vozes. Parte-se da ideia de que, ao transformar suas experiências em palavras, é possível que o sujeito tome consciência da potencialidade de suas ações e, ao mesmo tempo, permite aos pesquisadores acessarem-nas por meio da linguagem. Contudo, como bem afirma Clot (2006), não podemos incidir no erro de considerar que apenas a atividade realizada – aquela que foi concluída – é que constitui as experiências consideradas de fracasso ou sucesso. O visível do realizado é a ínfima parte do que se produz em uma experiência



(CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020; CLOT, 2006). Sendo assim, o uso da ACS deve possibilitar ao participante o movimento de crítica e autocrítica sobre sua prática, além da reflexão sobre os modos de sentir, de pensar e de agir (CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020).

A ACS realizada nesse estudo se consistiu por uma sessão de reflexões orientadas (por um roteiro de 13 questões) acerca do planejamento e da prática pedagógica, do que se queria realizar e não conseguiu, e de possibilidades de mudanças. Essa sessão foi promovida após a etapa de familiarização com a escola, de aplicação de uma entrevista semiestruturada e de sete intervenções. Compuseram a sessão dois episódios<sup>3</sup> e a participação de dois dos pesquisadores, para orientar os caminhos de reflexão e debates.

O primeiro episódio, intitulado “Como é que o macaquinho faz?”, representou a aula quatro e teve como objetivo revelar o avanço inicial nos usos de recursos pedagógicos e percalços ainda presentes no planejamento e efetivação das práticas. Já o segundo episódio, intitulado “O que eu ‘tô’ fazendo aqui?”, representou a aula um (1) e teve como objetivo apresentar a comunicação entre PFI e crianças, e o uso do recurso pedagógico da música. Devido a contratempos na pesquisa, a aula quatro foi apresentada antes da aula um (1), sem prejuízos à produção dos dados.

Os debates na ACS foram transcritos na íntegra, sendo as falas das PFI submetidas à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2020), com ênfase na análise categorial. O primeiro episódio gerou as categorias: 1) “*Nossa, eu podia ter feito meio diferente*”: *inexperiências e frustrações no ambiente escolar* e; 2) *Desafios no planejamento pedagógico: “Não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo”*. Já o segundo episódio teve como produto as categorias: 1) “*Eu não colocaria a aula inteira só de música*”: *reconhecendo os desafios pedagógicos* e; 2) “*Hoje a gente faz muito mais*”: *avanços iniciais na prática docente*.

Já os instrumentos de coleta de dados suplementares não foram submetidas a qualquer técnica de sistematização, sendo recrutadas à medida que se fez necessário na análise.

**3** Os episódios utilizados eram compostos por início, meio e fim da aula, de forma a permitir a compreensão do todo. Nos fragmentos selecionados, podiam ser observados contratempos no andamento da aula, a relação estagiárias-crianças e os momentos tidos de sucesso na concretização de atividades.



### 3. Resultados e discussão

Os episódios que compuseram a ACS desta pesquisa partiram das aulas um (1) e quatro. Enquanto a aula um (1) tinha como objetivo construir as noções de regionalidade cultural brasileira a partir da utilização de brinquedos cantados “típicos” das regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, a aula quatro buscou trabalhar os aspectos da colaboração nas diferentes brincadeiras. As aulas foram elaboradas por meio da abordagem crítico-superadora<sup>4</sup> da Educação Física.

Na primeira aula, as PFI introduziram o tema às crianças apresentando um mapa do Brasil contendo as diferentes regiões e, em seguida, foi anunciado o objetivo que consistia em trabalhar cantigas típicas das regiões Nordeste<sup>5</sup>, Centro-oeste<sup>6</sup> e Sudeste<sup>7</sup>. Contudo, sem qualquer atenção às particularidades regionais e ao ensino da cultura corporal, foram feitas cantigas com ênfase na consciência corporal e ritmo. Em meio a este percurso, foi utilizado o recurso pedagógico da música que se tornou pano de fundo para uma aula com baixa participação dos alunos e inúmeras expressões de descontentamento das PFI.

Essa aula foi representada pelo episódio intitulado *O que eu “tô” fazendo aqui?*, que trazia as primeiras interações das PFI com as crianças. Nessa gravação, se mostrava aparente a frustração das PFI e suas dificuldades em comunicarem com as crianças, além da grande preocupação em cumprir o planejamento. Ademais, era explicitado no episódio o uso da música, que se tornou um obstáculo na comunicação, visto a dificuldade das PFI em manusear o recuso pedagógico no decorrer da aula.

Diferente da aula um (1), na quarta aula houve uma participação mais efetiva das crianças, contudo, surgiram contratempos na organização dos materiais a serem utilizados. Nessa aula, as PFI buscaram trabalhar o elemento da cooperatividade por meio de três atividades: a primeira de carregar uma pequena bola de forma individual, equilibrando-a em um saco plástico, depois em dupla; a segunda, acertar a bola em um alvo na parede, a partir de certa distância, e; a terceira, com a disposição das crianças sentadas e em fila única, elas deveriam passar um objeto entre si da forma como era proposto pelas professoras.

O episódio produzido por meio desta aula foi intitulado *Como é que o macaquinho faz?*. Para além do objetivo proposto para o episódio, novas questões traziam à tona a indisciplina e as

**4** A abordagem defende, por meio da concepção dialética, a construção de espaços de aula que possibilitem ao aluno atuar sobre as práticas corporais, de forma a reconhecer-se enquanto parte da cultura corporal historicamente construídas e produtor das mesmas (SOARES *et al.*, 2009).

**5** Para a região Nordeste foi trabalhada a música “Caranguejo peixe é”.

**6** Para a região Centro-Oeste foi trabalhada a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

**7** Para a região Sudeste foi trabalhada a música “Boneca de lata”.



intervenções das PFI sobre o comportamento das crianças, a dificuldade na realização das atividades, a preocupação em concluir o planejamento e as dificuldades na comunicação.

A seguir, apresentamos a análise das categorias geradas a partir dos episódios da ACS.

### Episódio 1: “Como é que o macaquinho faz?”

O espaço escolar, dotado de uma complexidade interna, é constituído pela interação de sujeitos em posições distintas e com diferentes subjetividades e desejos. Para Gatti (2016), a ação docente nesse espaço compreende a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na formação social, moral, cognitiva e afetiva, em determinado contexto histórico. Há uma diversidade de interesses entre os diferentes atores envolvidos, podendo incidir, por vezes, em tensões e conflitos durante as aulas (GATTI, 2016). Nesse sentido, a categoria intitulada “*Nossa, eu podia ter feito meio diferente*”: *inexperiências e frustrações no ambiente escolar*, nos permitiu visualizar as divergências de interesses durante a efetivação das aulas, que se tornaram preponderantes para os sentimentos de frustração que permearam as primeiras vivências na disciplina de ES.

As PFI revelaram esperar uma compreensão e disciplina por parte das crianças que nem sempre era correspondida, alimentando uma visão negativa da aula. Questionadas se com as experiências iniciais no estágio houve alguma percepção de progresso em suas práticas, uma das PFI negou, justificando que:

É porque a gente sempre quer a mais, sabe? Quer fazer uma coisa melhor. A gente sai com uma sensação de: “Nossa, eu podia ter feito uma coisa que talvez fosse melhor”. E, não sei! A turma parece que..., não sei se é verão, os meninos estão mais agitados. Aí tem a [criança]<sup>8</sup> que tem atrapalhado bastante a aula. E aí quando ela vai, dá uma “agarrada”. (PFI ISADORA).

**8** O nome da criança foi substituído pelo termo “criança”.

A fala da PFI demonstra desconsiderar os interesses das crianças ao compreender suas manifestações como um empecilho para as aulas, o que frustrava o cumprimento do planejado. Uma das crianças chega a ser apontada até mesmo como um problema para concretização das aulas. Com isso, são desconsiderados os reais interesses das crianças ao cumprir as atividades com um comportamento diferente do esperado.



Esses interesses divergentes, que estavam presentes na aula, contribuem para a complexidade do trabalho docente e precisam ser alinhados ao longo do planejamento. Entretanto, ao imprimir uma concepção disciplinar fechada que desconsiderava os interesses das crianças, as PFI têm suas expectativas frustradas, pois são impossibilitadas de concretizar o planejado.

Conforme Pereira, Martiny e Gomes-da-Silva (2018) identificou, as emoções, que são negativadas durante a experiência na disciplina, participam da vivência dos PFI da Educação Física ao chegarem na Educação Infantil. Para os autores, os PFI buscam imprimir as expectativas iniciais, tal como planejadas, no espaço escolar, e que são frustradas no contato com a realidade específica do contexto e do nível ensino (PEREIRA; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2018).

No caso das PFI deste estudo, ambas relataram que as intervenções oportunizadas pela disciplina de ES II eram as primeiras experiências de ensino no espaço escolar. Devido a isso, antes de iniciar as intervenções, elas idealizavam uma aula onde os acontecimentos poderiam ser superados, sem grandes percalços, com a implementação de estratégias e recursos, como conversas, adaptações de atividades, implementação de recursos audiovisuais e contação de histórias. No entanto, ao assistir o episódio um (1), elas revelaram ter dificuldades em lidar com a complexidade e os conflitos do espaço escolar. Se fizeram frequentes trechos nas falas de Evelyn, como: “foi um ‘baque’ muito grande [o início das intervenções]”, “às vezes a gente não percebe tanto as dispersões das crianças, né? Porque é muita criança [...]”, “Por mais que você falava, corrigia, eles voltavam”, ou nas falas de Isadora, como: “eu realmente não consegui pensar em outra coisa”, “Aí a gente [...] se enrolou”, “A gente não conseguiu se organizar mesmo não”.

As expectativas iniciais de superação dos acontecimentos negativos davam lugar ao sentimento de frustração gerado nas aulas, mesmo tendo ocorrido um processo de socialização anterior com quatro coparticipações nas aulas da professora de Educação Física da escola. Da mesma forma, a falta de experiência no contato com crianças, anterior a disciplina de ES II, também contribuiu para os impactos emocionais gerados nas intervenções.

A falta de experiência das PFI ocasionava a existência de um repertório de saberes restrito a ser mobilizado em seu trabalho docente e a falta percepção sobre a aula concretizada. Essa limitação era favorecida ainda mais pela concepção de infância



obtida no currículo de formação. Uma das PFI revelou essa concepção adquirida, ao afirmar que:

Porque, assim, *a gente tem noção mais questão de movimento, de padrão de movimento*. Mas assim, “Ah, a criança está em tal faixa etária, ele tem que estar correndo de tal jeito”, coisas bestas, mas a gente não lembrava que a criança não podia usar um lápis, ela usa giz de cera. Tanto que a gente pensou até em levar e tal. A gente conversou com a [professora de Educação Física]<sup>9</sup>, ainda bem, aí ela: “Não, mas eles usam é giz de cera”, e foi falando assim, “Meu Deus, faz sentido”, é coisa que a gente não tem suporte. A gente vai aprendendo e está aprendendo na prática. (PFI ISADORA, *grifo nosso*).

**9** O termo “professora de Educação Física” foi utilizado para ocultar o nome da professora de Educação Física responsável pelo componente curricular na escola.

Ao analisar o currículo de formação que antecede ao ES II, observamos a ausência de disciplinas específicas com enfoque nos aspectos socioantropológicos da infância, sendo abordado apenas como parte da disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, ministrada no primeiro período de curso. Em detrimento disso, outras disciplinas, como a de Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, a de Crescimento e Desenvolvimento Humano e a de Comportamento Motor, encampam uma concepção de infância no currículo reduzida aos aspectos psicomotores, tal como descrito pela PFI. Logo, munidas desses saberes prévios, as PFI passam a planejar e a avaliar o cumprimento da aula sobre os moldes de uma infância rígida, esperando seu envolvimento, atitudes e respostas pré-definidas.

Ao considerar os saberes docentes, Tardif (2014) afirma que esses são próprios da atividade profissional dos professores, e se formam em uma amálgama de saberes não apenas da formação profissional, das disciplinas e do currículo, mas também advindos das experiências. Para o autor, os diferentes saberes se relacionam e são mobilizados a partir das exigências profissionais, sendo os saberes experienciais o núcleo vital do saber docente (TARDIF, 2014). Destarte, a falta de experiência das PFI com crianças tende a produzir limitações na construção do planejamento e na percepção da aula que foi concretizada. Por outro lado, o caráter formativo da prática nessa etapa de atuação é reconhecido pelas PFI, que destacam seu papel construção dos saberes adquiridos. Conforme Tardif (2014), é por meio da prática que os saberes experienciais, mesmo os mais remotos, emergem e se juntam à prática cotidiana, para que os professores possam interpretar, compreender e orientar sua atuação.



Naquele momento de intervenção, no entanto, as PFI passaram a se orientar a partir de uma concepção restrita das infâncias, o que tende a dificultar o trabalho de comunicação com as crianças por meio das diferentes linguagens (motora, afetiva, oral, artística, dentre outras) presentes no contexto da Educação Infantil (MARTINS; TOSTES; MELO, 2018). Assim, os conflitos característicos do espaço escolar, a falta de experiências e os saberes que eram advindos do currículo de formação, produziram nas PFI um olhar negativo acerca das suas primeiras vivências na disciplina de ES II, imobilizando-as frente às possibilidades de mudanças da prática.

A segunda categoria, intitulada *Desafios no planejamento pedagógico*: “*não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo*”, reforçou a existência de um olhar restrito das PFI durante as intervenções. Quando questionadas sobre a organização das aulas, na observação do episódio, elas apontaram a existência de alguma “falha” – sem conseguir localizar onde –, pois “quando a bola começa a cair, todo mundo [as crianças] quer pegar a bola no chão, e acho que eles começam a achar aquilo mais interessante do que a atividade” (PFI ISADORA). Para superar essa lacuna, elas foram orientadas pelos pesquisadores a refletir sobre caminhos para favorecer o envolvimento das crianças com a aula, sendo considerado por ambas a necessidade de reorganizar o espaço de aula, com a implementação de filas e mais regras.

Em contrapartida às modificações propostas, foi sugerido pelos pesquisadores-colaboradores<sup>10</sup> a adoção de uma maior liberdade às crianças no cumprimento das atividades para que possam explorar e usufruir da prática. Entretanto, umas das PFI afirmou:

Eu acho que sim [uma maior liberdade às crianças poderia contribuir para o envolvimento na aula]. Assim, cada um vai ter uma forma de fazer, a gente não pode querer que ele execute um padrão, assim não. Cada um vai ter um jeito diferente. Só que, assim, é uma questão de até cumprir realmente regras. Naquele momento a gente pede para fazer primeiro com a mão, depois vamos fazer com o pé. Vamos fazer primeiro sozinho, depois faz em dupla, aí troca. Assim, acho que também é tudo combinado o que a gente faz. E aí, eles, acho que eles não cumpriram isso, ou ficaram muito dispersos, é pior. *Acho que eles não têm um aproveitamento da atividade.* Isto é só um momento para eles estarem correndo, entendeu, se a gente não faz uma intervenção assim. (PFI ISADORA, grifo nosso).

Ao implementar um olhar disciplinar sobre a organização das atividades, Isadora deixa de considerar o desinteresse pelas atividades para apontar a necessidade de maior controle sobre as

<sup>10</sup> A técnica de ACS permite ao pesquisador participar da seção de análise, deslocando-se para um lugar de colaboração na produção dos dados. Isso possibilita ao participante potencializar suas reflexões sobre a prática (COLT, 2006).



etapas de realização das atividades. Ao adotar esta estratégia, a PFI demonstrou reforçar uma ótica adultocêntrica no planejamento e na estruturação da aula.

Conforme Mello *et al.* (2014), esse modelo organização dos tempos, espaços e ações dentro de uma lógica de determinação adulta, destinada às crianças, tende a ser implementado pelos PFI ao chegar na Educação Infantil. Todavia, é imprescindível que a atuação nessa etapa de ensino esteja em consonância com os interesses das infâncias contemporâneas, sendo as crianças consideradas como sujeitos de direitos (FARIAS *et al.*, 2020; SARMENTO, 2013), assim, participando do planejamento e estruturação das aulas. Isso implica numa atuação atenta e sensível para identificar as diferentes manifestações durante as aulas, presentes na fala, em expressões corporais e em atitudes das crianças (MELLO *et al.*, 2014).

A proposta de intensificar o controle das atividades para evitar a dispersão, leva com que as crianças sejam vetadas de manifestar suas individualidades, emoções e movimentos espontâneos ao decorrer das aulas, suprimindo suas possibilidades de comunicação. Com isso, as PFI se contrapõem à abordagem crítico-superadora, adotada na construção da proposta de ensino, uma vez que ela propõe um princípio dialético na aprendizagem dos conteúdos (SOARES *et al.*, 2009).

Apesar de haver um distanciamento entre a organização das aulas e os interesses das crianças, há o reconhecimento de que os recursos mobilizados não contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento da aula. Conforme a PFI Isadora reconhece, “a gente cria a história, só que assim, não tem um desenho, uma figura para ficar mais claro assim para eles”. Dessa forma, ao decorrer da aula “eles dispersam, [e a atividade] perde o objetivo” (PFI EVELYN). Como forma de superar essas lacunas na construção das aulas, estratégias de controle dos comportamentos surgem como um caminho para o cumprimento do planejado (PEREIRA; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2018).

O enrijecimento da prática docente frente à realidade ocorre pela falta de ferramentas adquiridas no processo formativo para lidar com as relações pedagógicas próprias do contexto escolar. Essa dificuldade de lidar com os comportamentos das crianças se intensifica ainda mais quando, na concretização do planejamento em aula, as PFI não obtêm respostas e formas de execução esperadas das crianças.



Notamos que a abordagem crítica de ensino adotada no planejamento não era de fato incorporada na organização da aula, e, pelo contrário, era a concepção biologizante das infâncias que norteava esse processo. Assim, o questionamento de que “não sei se realmente eles [as crianças] conseguiram alcançar o objetivo” (PFI EVELYN) reflete a dificuldade com um planejamento alheio aos interesses das crianças, que participam da sua concretização. As possibilidades de manifestação concreta das crianças eram desconsideradas no cumprimento do planejado, permitindo na avaliação da aula, apenas, a execução das atividades propostas dentro de suas respectivas regras.

Desta forma, a concepção biologizante das infâncias que participava do planejamento e das reflexões sobre a aula concretizada, contribuíram para a frustração e um enrijecimento das primeiras experiências das estagiárias.

### **Episódio 2: “O que eu ‘tô’ fazendo aqui?”**

O episódio 2 foi exibido no mesmo encontro e deu continuidade a segunda parte do processo de ACS. Nesse momento, foi retomado a primeira intervenção feita na disciplina de ES II, por meio das gravações, caracterizando o primeiro contato das PFI, enquanto docentes, com o espaço escolar. As reflexões oriundas da ACS resultaram nas duas categorias apresentadas adiante.

A primeira categoria, intitulada “*Eu não colocaria a aula inteira só de música*”: *reconhecendo os desafios pedagógicos*, expressou o olhar autocrítico com o qual as PFI observavam o planejamento das práticas *in loco*. Enquanto no primeiro episódio as PFI demonstravam inseguranças e impossibilidade de pensar alternativas para superação dos acontecimentos, no segundo elas conseguiram apontar entraves em sua prática pedagógica. Dificuldades em como agir frente aos acontecimentos, inexperiência no trato da aula e falhas no planejamento, foram caracterizados pelas PFI.

Conforme foi apontado por elas, a construção da primeira aula com sucessivas músicas não permitiu um envolvimento efetivo das crianças e provocou o desinteresse delas durante as atividades. Observando o episódio, é perceptível o incômodo das PFI durante a realização da atividade com música. Enquanto elas executavam a coreografia e cantavam, as crianças deveriam imitar os seus movimentos. Entretanto, o que se observava são poucas



crianças cumprindo a atividade, algumas outras permaneciam sentadas e outras se jogavam pelo chão e corriam pelo espaço de aula. Enquanto isso, as PFI tentavam dispor as crianças em roda novamente, sem a interrupção da música ou da coreografia.

Durante a ACS, ao serem questionadas sobre a utilização da música como recurso pedagógico, a PFI Evelyn afirmou:

[...] acho que o problema da música, por exemplo, ela tem um tempo determinado e a gente esperava. Não intervia muito durante a música, então a gente esperava acabar a música para depois intervir e isso pode ter piorado também a questão [da dispersão].

E complementou: “É, porque, por exemplo, naquela última música lá [*Cabeça, ombro, joelho e pé*], que muitas crianças estavam sentadas, a gente estava vendo e estava sabendo que precisava intervir, mas não intervia porque a música estava rolando” (PFI EVELYN).

Notamos que havia uma inexperiência no trato pedagógico do recurso utilizado que dificultava os momentos de intervenção sobre a turma e a promoção de um envolvimento efetivo das crianças na atividade. As PFI esperavam que o recurso pedagógico da música, próximo à cultura infantil, possibilitaria um maior envolvimento, contudo, ao decorrer da aula, foi verificado que o manejo rígido do recurso dificultava o trabalho com as crianças.

Situações de imprevisibilidade nas aulas são comuns no trabalho docente e levam os professores a mobilizarem seu repertório de atuação. Esses condicionantes que acometem as aulas “não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p. 49). É a partir do contato com esses condicionantes na experiência do espaço escolar que as PFI têm seus saberes confrontados, levando-as a construir um “habitus” de professor (TARDIF, 2014) que as capacite a atuar nesses espaços.

Nesse sentido, a disciplina de ES contribui decisivamente para essa construção profissional. Em meio a um processo formativo, os PFI são levados a confrontar os diferentes saberes – incluindo os da experiência – que participam da elaboração das práticas, possibilitando sua melhor compreensão, aquisição e desenvolvimento (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019). Desse modo, por meio da vivência de situações escolares, acompanhado de uma orientação, os PFI são convidados a manifestar seus saberes e a



mobilizá-los na construção de sua prática pedagógica e identidade profissional (SILVA; GASPAR, 2018).

Além da dificuldade no trato dos recursos, a adequação do planejamento à faixa etária das crianças também comprometeu a sua concretização. Conforme uma das PFI afirma ter percebido, no decorrer da aula:

[...] a parte que não cantava “cabeça, ombro [...]”, por exemplo, eles ficavam assim [parados], aí joelho e pé que falavam, eles iam, entendeu, mas eles ficavam sempre olhando para a gente. Eles faziam realmente o que a gente estava fazendo. Tanto que, eu acho que na outra aula (ou foi nessa, não sei), que eu percebi que era só reproduzir, que eu comecei a falar “onde é a orelha?”, “onde é a cabeça?” [...]. (PFI ISADORA).

A utilização da música *Cabeça, ombro, joelho e pé*, que foi elencado na aula, trazia à tona a noção corporal em uma faixa etária – crianças de três e quatro anos – onde ela se encontra em construção. Nessa construção do planejamento, observa-se uma primeira inconsistência, de natureza epistemológica, e uma segunda relacionada ao nível de ensino.

Foi mobilizado para balizar o ensino uma abordagem crítica, que parte na defesa de uma aprendizagem dialética e firmada sobre o caráter social dos conteúdos da cultura corporal (SOARES *et al.*, 2009). Com isso, na tentativa de corresponder à abordagem nomeada, as PFI anunciaram no planejamento a preocupação em tematizar, no conteúdo de Brincadeiras e Jogos, a regionalidade. Para representar a região Centro-Oeste foi mobilizado a música *Cabeça, ombro, joelho e pé*, sem fazer qualquer relação entre a brincadeira e a regionalidade. Também, o caráter social do conteúdo esteve a par da aula, sendo que sua realização foi reduzida aos aspectos motores.

O respaldo teórico da abordagem mobilizada foi desconsiderado em detrimento de uma tentativa de aproximar a aula das crianças por meio de uma música infantil. Mesmo assim, ao buscar essa aproximação, as PFI não conseguiram adequar a atividade à faixa etária das crianças, que se dispersaram pelo espaço.

Por meio da ACS, as PFI demonstraram um imediatismo no cumprimento de atividades. Era produzida uma rigidez na organização das aulas, que se iniciavam com uma conversa de caráter introdutório, seguida por um conjunto de três atividades – em quase a totalidade das aulas, e sem transformações em sua elaboração –, e finalizando com a recapitulação do que

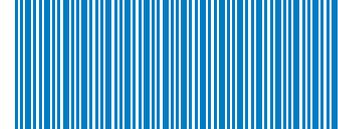


foi realizado, buscando conceituar o conteúdo trabalhado. Assim, havia pouca importância se as crianças manifestassem desinteresse por meio indisciplinado ou realizassem a atividade por mera imitação, desde que a aula fosse conduzida “da forma como a gente esperava” (PFI ISADORA). Havia a expectativa de que os movimentos fossem executados para que as atividades pudessem ser superadas e concretizado o planejamento.

Tradicionalmente, concebe-se o planejamento das aulas de Educação Física a partir de uma divisão de momentos, onde são inseridas atividades a serem cumpridas obrigatoriamente. Os alunos estão à margem deste processo, cabendo-os o cumprimento das atividades estabelecidas. Campos (2011) contrapõe essa visão ao afirmar que o planejamento, no componente curricular, deve ser um exercício flexível e reflexivo que têm como fim o aprendizado do aluno. Nesse mesmo sentido, Rezer e Fensterseifer (2008) demarcam a necessidade de complexificação do trabalho docente da área, que perpassa pela: i) integração de diferentes conhecimentos para suprir a necessidade pedagógica; ii) um maior domínio conceitual como forma de ampliar os aspectos da intervenção; iii) e, a afirmação do professor enquanto sujeito, para a produção de sua autonomia na construção das aulas.

Assim sendo, percebemos que as PFI se abdicaram de uma complexificação na construção das aulas em favor de uma visão tradicionalmente constituída na área, especialmente na organização dos conteúdos. Esse posicionamento se explicita quando um dos pesquisadores relatou uma experiência com a desconstrução e reconstrução de um brinquedo cantado em uma aula. Após o relato, a PFI Isadora afirmou: “É, eu acho que ficamos muito preso, que, se é brincadeiras cantadas, vai ter que ser isso a aula inteira. Sabe, acho que pelo menos no início a gente estava muito preso a isso. ‘Ah, vou colocar outra coisa, mas não [...]’”. Evelyn corroborou afirmando que: “Mas a gente achava que tinha que ser as brincadeiras cantadas, não importa, tinha que ser cantadas. Então não podia, sei lá, ter um pique-pega [como parte da construção do brinquedo cantado], fugia totalmente, pique-pega não é cantada”.

Foi revelado pelas PFI um sentimento de pouca autonomia para transformação de suas práticas, advindo do olhar rígido pelo qual concebia o planejamento e a atuação do professor. As brincadeiras cantadas, tal como brincadas nas experiências de outros sujeitos, precisavam ser reproduzidas em sua completude, deixando de



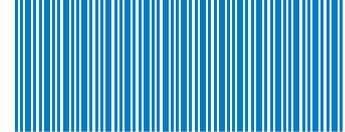
lado o que Rezer e Fensterseifer (2008) apontam como “foco de ruptura”. Nesta perspectiva dos autores, os indivíduos (enquanto sujeitos coletivos) precisam romper com a servidão voluntária e resgatar a ação humana no exercício pedagógico, por meio da capacidade de ter escolhas e deliberar, decidir, prever e escolher, além disso, reinventar sua prática e se apropriar criticamente das teorias (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Um primeiro momento de mudanças rumo à autonomia na proposição das aulas, ainda incipiente e sem uma reflexão orientada, se dava com as avaliações dialogadas ao final de cada aula. A PFI Isadora apontou que, a partir da conversa com um dos pesquisadores, no fim da primeira aula, foram feitas mudanças que aproximavam as atividades escolhidas à proposta de ensino – de atividades regionais –, de forma mais ou menos deliberada. Já com a ACS, as PFI passaram a propor mudanças que estimulavam o exercício de sua autonomia na proposição de atividades.

Refletindo sobre as possibilidades de reconstrução do que foi feito na primeira aula, a PFI Evelyn revelou uma primeira tentativa de exercer sua autonomia no planejamento. Conforme sugeriu:

[...] Ah, eu pensei em uma atividade tipo falando partes do corpo, por exemplo, orelha, e todo mundo ter que pegar, que aí ajudaria a assimilar. Eu já vi também uma atividade (que também fugiria um pouco do objetivo da aula) que vai falando as partes do corpo e tem um cone, assim, uma dupla, sendo um contra o outro. Aí quando falasse alguma coisa pega, aí tinha que pegar o cone. Então, não necessariamente essa atividade, mas uma que tivesse mais consciência corporal *antes de fazer a música*, aí depois disso a música. (PFI EVELYN, *grifo nosso*)

Observamos que a PFI conseguiu projetar outras propostas para mesma aula, a fim de deixá-la mais condizente à etapa de desenvolvimento das crianças. Essa mesma PFI buscava superar os debates anteriores, onde ela revelou que “por ser só música nessa aula, aí pode ter levado isso a eles [as crianças], de não querer participar totalmente da aula” ou que “eu não colocaria a aula inteira só de música” (PFI EVELYN). Por certo, tal sistematização com fins psicomotores foge da abordagem metodológica adotada, contudo, tanto Evelyn quanto Isadora demonstraram um trabalho reflexivo nesta etapa da ACS que as permitiu reconhecer algumas dificuldades e lacunas, bem como projetar novos caminhos, ainda que em confronto com o referencial teórico adotado em seu plano de ensino.



Sendo assim, o autoquestionamento das PFI sobre a rigidez de sua prática docente revelou a sensação de pouca autonomia do trabalho pedagógico, que se dava antes mesmo da atuação na escola. Essa falta de autonomia levou-as a realizar um planejamento fragmentado em etapas rígidas, composto de atividades com pouco diálogo entre si e que era minado pela dificuldade das PFI no trato dos recursos pedagógicos.

À medida que as PFI confrontavam suas experiências, elas eram levadas a superar a frustração sentida e a tomar conhecimento da prática concretizada. Ao observar o episódio 2, que retratava a sua primeira intervenção no ES II, foi estimulado que elas percebessem os avanços em sua prática atual com aquela observada, dando origem a categoria “*Hoje a gente faz muito mais*”: *avanços iniciais na prática docente*. Confrontando a aula (1) com as experiências alcançadas ao fim da primeira parte de intervenções, a PFI Isadora afirmou, “hoje a gente faz muito mais. Então, assim, o objetivo não está sendo cumprido, a criança não está obedecendo a regra (a gente coloca uma regra para a atividade), aí para, explica de novo, mostra de novo”. Evelyn, por sua vez, reforçou a ideia de que elas passaram a construir práticas pedagógicas com maior segurança, afirmando que “nós temos sempre a cada parte da aula, qual que é o motivo de aquilo estar ali. Então nós planejamos isso junto com o objetivo da aula”.

Alguns resquícios de ordem organizacional como a regulação dos espaços e ações das crianças por parte das PFI ainda sofrem influências da forma adultocêntrica de enxergar as crianças na Educação Infantil, contudo, já há um refinamento na forma de comunicação, um pouco mais efetiva. Esse componente da prática, como foi expresso anteriormente, implicou na realização das primeiras intervenções. Com isso, ao comparar seus avanços da primeira à sétima intervenção, elas concordaram que “a gente consegue resolver os contratempos muito melhor hoje do que nas primeiras aulas. Vendo o vídeo, fica muito claro até o próprio falar com as crianças” (PFI ISADORA).

As filmagens, neste momento, assumem um papel fundamental para a tomada de consciência da complexidade de suas ações e dos avanços sutis ocorridos em sua prática. Por meio da observação de si no vídeo, em intermédio aos diálogos estabelecidos na sessão de ACS, as PFI apontaram críticas acerca da sua primeira experiência na escola e identificaram ações que sofreram modificações, como a comunicação com as crianças. Isso ocorre porque, segundo Resende e Christo (2018), a ACS permite aos participantes da



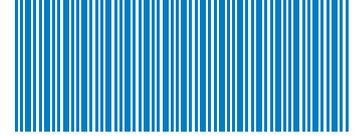
pesquisa assumirem um lugar autocrítico na análise. Assim, é incitado aos participantes uma atividade específica de diálogo interior e autorreflexão, que pode lhes fornecer uma consciência de suas experiências no seu melhor desenvolvimento possível e, conseqüentemente, aperfeiçoar o trabalho docente (CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020; REZENDE; CHRISTO, 2018).

Por último, é preciso destacar a potencialidade das vivências orientadas no espaço escolar, promovido pela disciplina de ES II. Podemos sugerir que as PFI deste estudo passaram a refinar seus conhecimentos a partir da experiência adquirida na disciplina. Isso propiciou avanços progressivos na prática e na apropriação dos saberes formativos ao decorrer das primeiras experiências. A distância adquirida entre a prática construída na primeira intervenção da disciplina e a prática alcançada ao fim da primeira metade de intervenções, fica patente ao afirmar que: “Eu era mal, *hein!*? Ainda bem que o tempo passa. A gente aprende” (PFI EVELYN).

Sendo assim, as PFI chegaram à disciplina de ES tomando respaldo nos saberes advindos do currículo de formação. No entanto, os desafios do cotidiano escolar e da infância produziram implicações que transcenderam os saberes curriculares e passaram a exigir sua ampliação para a construção das práticas escolares. Na busca de superar a frustração gerada, as estagiárias recorreram a implementação de mecanismos que reforçavam o controle sobre as crianças e os momentos de aula, abdicando-se de uma construção autônoma do planejamento e que considere os diferentes interesses envolvidos. Portanto, foi considerado pelas PFI satisfatório o avanço na comunicação com as crianças, que foi obtido durante as primeiras experiências do estágio no cumprimento do trabalho docente. Ainda assim, era conservado uma lógica adultocêntrica na elaboração de suas aulas.

#### **4. Considerações finais**

Consideramos que as primeiras experiências da dupla de PFI na disciplina de ES de Educação Física na Educação Infantil foram permeadas pelo sentimento de frustração no contato com a realidade escolar. Inicialmente, devido a esse sentimento, as PFI demonstraram uma dificuldade em observar criticamente a sua própria aula. No entanto, durante a sessão de ACS, por meio do exercício de crítica e autocrítica sobre as experiências



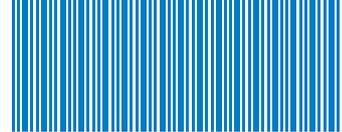
produzidas na disciplina – lançando luz sobre o que foi realizado e o que se esperava realizar, conforme a perspectiva ampla da experiência elaborada por Yves Clot –, as PFI conseguiram, mesmo que inicialmente, reconhecer as fragilidades em seu trabalho pedagógico.

A concepção restrita das infâncias, a rigidez do planejamento das aulas, sua pouca adequação ao nível de ensino e a dificuldade para com o exercício da autonomia docente, foram elementos que vieram à tona a partir das reflexões elaboradas sobre as primeiras experiências.

Um modo de ensino adultocêntrico perdurou no olhar das PFI que, ao desconsiderar os interesses e vontades das crianças na elaboração da aula, permitiu um maior controle sobre seu comportamento e sobre os momentos de aula, para a concretização do planejado. No olhar das PFI, esse modo de organização também justificava os avanços obtidos na primeira metade de intervenções, propiciando, em sua visão, uma melhor comunicação com as crianças. Assim, a lógica adultocêntrica assumiu um lugar na prática das PFI que, por sua vez, suprimiam qualquer falha planejamento com um maior controle da aula.

Desse modo, o trabalho de pesquisa realizado através da ACS, onde o participante atua ativamente no processo de análise dos acontecimentos em aula, permitiu às PFI refletirem acerca dos conhecimentos obtidos no processo de formação, dos desafios que foram experienciados nas relações professor-crianças na Educação Infantil e de sua atuação no espaço escolar. Com a colaboração dos pesquisadores, elas puderam se localizar em meio a essa trama complexa para reconhecer as dificuldades presentes em sua prática docente, superando o sentimento de frustração para ampliar a percepção sobre suas experiências.

Logo, é imprescindível que, durante a realização das disciplinas de estágio supervisionado, os PFI tenham espaços para confrontar, de forma orientada, suas experiências e sua formação inicial, por meio de exercícios de reflexão, crítica e autocrítica. Esse exercício pode permitir um reconhecimento mais objetivo das dificuldades iniciais encontradas para que o PFI reflita e amplie suas possibilidades de atuação no espaço escolar.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. (ed.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste, 2013. p. 131-148.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5. ed. rev. São Paulo: Edições 70, 2020.

CAMPOS, L. A. S. *Didática da Educação Física*. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CARVALHO, M. V. C. de; AGUIAR, W. M. J. de; ALFREDO, R. A. Pesquisa e formação docente: possibilidades da autoconfrontação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-22, out. 2020.

CARVALHO, T. F. de; SOUZA NETO, S. de. Estágio Supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docente. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 30, p. 1-11, 2019. Acesso em: 20 nov. 2022.

CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

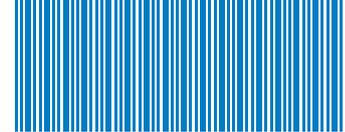
DINIZ, M. *et al.* A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, 30 jun. 2011.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014.

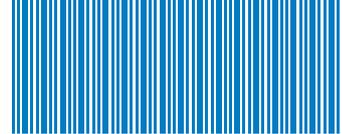
FARIAS, U. de S. *et al.* Educação Física escolar na área de linguagens: diálogos com a Educação Infantil. *Metalinguagens*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 49-66, maio 2020.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Rev. Int. de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.



- MARTINS, R. L. del R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul. 2018.
- MARTINY, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?”: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 40, p. 51-65, jul. 2013.
- MELLO, A. da S. *et al.* Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr. 2014.
- PEREIRA, I. do N.; MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “A expectativa não é muito boa não. É de desespero mesmo!” *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 194-209, jul. 2018.
- PEREIRA, S. G. P. *et al.* Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em Foco. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 29, p. 1-12, 2018.
- REZENDE, M. S.; CHRISTO, C. de S. O princípio da autoconfrontação na abordagem da Clínica da Atividade. *Fractal*, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 131-136, jul. 2018.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, dez. 2008.
- SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (ed.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste, 2013. p. 131-148.
- SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, abr. 2018.



SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia do ensino da educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em:

Aprovado em:

