

RELATO DE EXPERIÊNCIA**OS SABERES-FAZERES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lucas Borges Soeiro¹
Victor José Machado de Oliveira²

RESUMO

Tem por objetivo retratar as redes de saberes-fazeres tecidas na disciplina Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil. Toma como base metodológica as narrativas autobiográficas de um professor em formação, cujo principal instrumento de registro é o portfólio utilizado nos espaços de intercessão das discussões na disciplina e nas práticas docentes compartilhadas nos Centros Municipais de Educação Infantil. Faz uso dos estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos como referencial teórico. Considera a existência de uma crítica mecânica e imediatista dos estagiários sobre as práticas docentes de Educação Física na Educação Infantil, tendo, por consequência, rotulações a professores(as), tais como: “deixam as crianças livres”. Mediante essas ações dos estagiários, alertamos sobre a necessidade de cautela na produção aligeirada dos discursos acerca das práticas de professores(as) que praticam os cotidianos das escolas. Entende-se que a função da crítica só tem procedência quando pautada na ética e na fundamentação ante a complexidade dos acontecimentos vividos nos estágios. Aposta-se, antes de um “falar sobre”, é necessário um “viver com” os outros que praticam cotidianamente os tempos-espaços de educação de crianças muito pequenas. Há necessidade de intervenções *com* os cotidianos ante os anseios e incertezas da materialização das práticas pedagógicas dos estagiários de Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Estágio. Saberes-fazeres. Pesquisas com os cotidianos.

THE KNOW-HOW IN/WITH THE DAILY LIFE OF THE PHYSICAL EDUCATION INTERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**ABSTRACT**

It aims to portray the networks of know-how created in the subject Supervised Internship of Physical Education in Early Childhood Education. It takes as methodological basis the autobiographical narratives of a teacher in training, whose main instrument of record is the portfolio used in the intercession spaces of discussions in the discipline and in the teaching practices shared in the Municipal Centers for Early Childhood Education. It makes use of studies and researches in/with everyday life as a theoretical reference. It considers the existence of a mechanical and immediate criticism of the trainees about the teaching practices of Physical Education in Early Childhood Education, having, as a consequence, labels to teachers, such as "they let the children free". Through these actions of the interns, we warn about the need for caution in the quick production of speeches about the practices of teachers who practice the daily lives of schools. It is understood that the function of criticism only has provenance when based on ethics and on the grounds of the complexity of the events experienced in the internships. It is bet that before a "talk about", it is necessary to "live with"

the people who practice daily the times-spaces of education of very young children. There is a need for interventions with everyday life in the face of the desires and uncertainties of the materialization of the pedagogical practices of the Physical Education interns in Early Childhood Education.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Internship. Know-how. Researches with everyday life.

1 INTRODUÇÃO

Os estágios são vistos pelos discentes¹ como a “parte prática” dos cursos de formação inicial. Neles, o exercício da prática pedagógica ocorre nos cotidianos escolares. Nutre-se aí um discurso de contraposição entre teoria e prática, como se a primeira se referisse aos saberes da universidade e a segunda aos da escola (LIMA; PIMENTA, 2006). Na Educação Física (EF), a dicotomia teoria/prática é ainda mais intensa e repleta de celeumas, entre as quais o conceito de prática, que é também associado ao fazer corporal (físico).

Pensar a relação teoria-prática nos estágios se complexifica, ainda mais na Educação Infantil, etapa da educação básica na qual a EF está presente faz pouco tempo, sobretudo no município de Vitória-ES. Rangel (2012) aponta que a inserção da EF nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) ocorreu inicialmente para garantir às professoras regentes o horário de planejamento (PL). Contrariamente a essa proposta, o autor elenca uma série de problemáticas que atravessam esse componente na Educação Infantil para além de um “cobre PL”: Qual seu lugar? O que ensinar? Qual metodologia utilizar? Quais os conteúdos a serem trabalhados? Quais as relações se estabelecem com os outros conteúdos? (RANGEL, 2012).

Caparroz e Bracht (2007), ao discutirem sobre a didática na/da EF, questionam as dificuldades dos professores em organizar, planejar e sistematizar o ensino dos conteúdos da área. Os autores identificaram um movimento de hipertrofia das discussões pedagógicas e de atrofia das discussões didáticas na área (pelo menos no campo da produção do conhecimento), que parece materializar-se nos cursos de formação e nas escolas. Buscamos compreender esse fenômeno mediante a nossa experiência no estágio.

No curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), o “Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil” é um componente curricular

¹Aqui, considerados por nós professores em formação.

obrigatório, ofertado no quinto período, com 105 horas, sendo o primeiro estágio previsto no currículo – versão 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

Em vista das problemáticas mencionadas, da complexidade que o estágio traz para os discentes e desse tempo-espço dentro de uma perspectiva da atividade de pesquisa no estágio, foi possível observar as narrativas dos sujeitos nele implicados. No decorrer dos encontros, notaram-se críticas e reclamações traduzidas desde a prescrição do currículo de curso de graduação até as práticas pedagógicas dos sujeitos que habitam o cotidiano dos CMEIs.

Orientados pelo saber do conhecimento na/da universidade – espaço pautado na literatura científica – e por visões fragmentadas sobre as reflexões da ação (PIMENTA, 2002), os discentes produziam pedagogicídios² (CORTELLA, 2006), expressando posturas hierárquicas, e não colaborativas com o trabalho docente que vinha acontecendo nos CMEIs.

Buscamos problematizar os paradigmas e as classificações produzidas por esses sujeitos. Nesse sentido, este relato de experiência tomará como base metodológica as narrativas autobiográficas de um professor em formação que viveu essa experiência coletiva. Esse método, materializado em registros, permite a reflexão e a autonomia das pessoas e leva-as a se assumirem como sujeitos epistêmicos, o que evidencia um processo (auto)formativo (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Desse modo, pretendendo valorizar a subjetividade das vivências e os modos autorais de narrá-las diante da compreensão dos contextos educacionais escolares mediante um olhar sensível, este relato tem por escopo articular o movimento de reflexão entre as singularidades envolvidas nos múltiplos encontros do estágio com as redes de saberes-fazer e com os estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2001; 2007; ALVES, 2001), para perceber a produção dos limites e possibilidades didático-pedagógicos nos CMEIs.

2 (RE)INVENTANDO LEITURAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DOS CMEIs

²Cortella (2006, p. 63) chama de pedagogicídio as incriminações com exclusividade que são feitas aos professores pelas múltiplas fontes e dimensões do fracasso escolar no Brasil. “Nesse ofício pedagógica, é bastante interessante o papel que vem sendo exercido por alguns ‘achologistas’ que, sem nunca terem atuado de fato na educação escolar, e apenas porque escolas frequentaram ou frequentam, passaram a oferecer cenários educacionais oníricos, desde que, claro, se consiga ‘converter’ os professores e resgatar ‘a pureza de um trabalho que perdeu a sua alma nos últimos anos’. Nessa empreitada pouco epistêmica e bastante doxológica, confundem autores com atores e protegem um privatismo meramente mercantil. Pior ainda, há vários intelectuais ligados à Educação que vem-se prestando à tarefa de escrever livros cujo foco central é desmoralizar e tripudiar sobre a escola (mormente a pública), sob o pretexto de fazer uma crítica salvacionista”.

Considerando o cotidiano escolar como espaço-tempo de produções de saberes, de táticas, de criações, de memórias, de projetos, de representações e significados, presentes durante o estágio na Educação Infantil, concordamos com Ferraço (2001, p.93) que:

- a) No cotidiano, só conhecemos nossas próprias criações, pois, em essência, somos nosso próprio objeto de estudo. Apreendemos do cotidiano o que nele introduzimos;
- b) Todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades;
- c) Essas verdades são múltiplas porque subjetivas e tornam-se objetivas (objetivadas) à medida que compartilhadas/produzidas pelo imaginário mais amplo;
- d) Por ser invenção não há como antecipar caminhos. Somos levados, por movimentos caóticos (ordem/desordem), a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/espços das vivências;
- e) Como são efêmeras, as redes exigem de nós, a apreensão de seus fragmentos, caças não autorizadas, maneiras diferenciadas de senti-las. Mergulhos, mortes/ressurreições, idas e vindas. Vivências corporais dos movimentos caóticos.

Com base nesses indícios que corroboram a construção do ser professor no estágio, por meio do uso dos registros realizados em portfólio³ (VILLAS BOAS, 2004), este texto aborda os saberes-fazer partilhados pelos discentes com os cotidianos vivido sem contato com os agentes dos CMEIs, tendo como espaços de intercessão as discussões na disciplina e as práticas docentes compartilhadas. Nessa direção, consideramos o pressuposto precípua das pesquisas nos/do/com o cotidiano, que é:

[...] a dimensão político-epistemológico-inventiva do cotidiano. Ou seja, diferentemente de se assumir, por exemplo, o cotidiano escolar apenas como ‘local’ de aplicação e/ou de realização das políticas educacionais prescritivas, as defensoras das pesquisas nos/dos/com os cotidianos entendem os cotidianos escolares como espaços tempos nos quais também são produzidas políticas educacionais sendo, nesse caso, impossível de se manter a dicotomia ‘prática x política’ (FERRAÇO; ALVES, 2017, p. 159).

Nessa esteira, afirmamos a importância de os discentes realizarem um mergulho com todos os sentidos, sobretudo de colaboração, cooperação e solidariedade, buscando sempre a invenção de outros tantos sentidos de viver nas e/ou com as escolas públicas. Com o tempo, observamos a necessidade de superar o mero uso dos CMEIs como lócus da aplicação de teorias pedagógicas (academicamente validadas pela universidade).

Era preciso reinventar nossa forma de viver os tempos e os espaços, fazendo emergir os saberes tácitos desses contextos (ou seja, era preciso fazer validar os saberes do cotidiano). Em tal movimento, foi necessário, em lugar de olhar “[...] sentimentos,

³O portfólio é uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem (do aluno). É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso (VILLAS BOAS, 2004, p. 38).

atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir etc.” (FERRAÇO, 2001, p. 93).

Uma reinvenção do cotidiano nos espaços-tempos do estágio implica um distanciar-se dos binarismos e das dicotomias, pensando, assim, os polos

[...] como difusos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados e sujeitos, todo o tempo, às incertezas dos movimentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas nos cotidianos pesquisados. Trata-se de pensar ‘com’ a complexidade das relações entre teoria e prática, e não apenas ‘a’ complexidade em cada um desses polos (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 2).

Na EF, Caparroz e Bracht (2007, p. 27) reverberam: “ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o ‘prático’ seja autor de sua prática e não mero reprodutor do que foi pensado por outros”. Para os autores, há, na prática, um movimento de (re)produção e (re)existência das práticas pedagógicas dos professores, pois são intrínsecas às dimensões de autoria, autonomia e autoridade docente (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Para Alves (2001), quando partilhadas, as *práticas/teorias/práticas* docentes são caracterizadas como produções coletivas; como tessituras que compõem as redes de saberes-fazeres, já que, nos cotidianos, há sempre a convocação de novas produções. Observa-se que nesses contextos há invenções, criações e modos de fazer conhecimentos nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos pelos princípios da dicotomia teoria/prática.

Na dificuldade inicial de compreenderem tal questão, os discentes, pautados pelo saber do conhecimento⁴ valorado e mobilizado na universidade (formação inicial), acreditavam “deter” um grande saber sobre a escola e sobre a prática docente, mesmo que considerassem seu curso como “[...] um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6). Logo, esses sujeitos criticavam os saberes-fazeres dos cotidianos dos CMEIs. Contudo, Pimenta (2002, p. 26) argumenta que há aí uma

[...] ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão do como saber fazer tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber [...].

Nesse sentido, os discentes parecem ter-se equivocado, pois o saber pedagógico necessita de ser concebido nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas (PIMENTA, 2002). Os saberes-fazeres acontecem na ação docente, no próprio cotidiano escolar e no contato com outros praticantes (FERRAÇO, 2007, p. 78). Por isso, é necessário ressaltar que

⁴ Para Pimenta (2002), o saber do conhecimento difere de informações e apresenta a complexidade e profundidade da dimensão conceitual/teórica da especificidade da área educacional a ser futuramente atuada.

“[...] a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA, 2002, p. 26).

Os discentes, ao se encontrarem com o saber da experiência–responsável por convocá-los da passagem de ver-se como aluno para passar a ver-se como professor –, apropriaram-se dele como subalterno ao saber do conhecimento, assim, criando um espaço para condenarem as práticas docentes (PIMENTA, 2002). O seguinte relato busca exemplificar essa análise:

Em um dos encontros em sala, estávamos conversando sobre as escolas onde atuaríamos. Já tínhamos visitado elas no encontro anterior. Ao começarmos a conversa, muitos colegas começaram as ‘denúncias’ dizendo que as práticas dos professores da escola não tinham coerência lógica, que não faziam sentido e que os professores deixavam as crianças ‘livres’. O professor do estágio, inconformado, imediatamente alegou que existe todo um sentido por trás daquelas práticas e das aulas daquelas/es professoras/es, e alegou: ‘você só acompanharam uma aula e já estão falando mal!’ (NARRATIVA 1, 2017).

Discursos de desinvestimento da formação inicial, binarismos acerca da “teoria x prática” como polos difusos e sem nenhuma inter-relação, rotulações dos professores da escola e suas práticas pedagógicas, como “boas ou ruins”, “certas ou erradas”, marcaram o primeiro contato com os CMEIs na maior parte dos discursos dos discentes.

Sobre o primeiro momento dos discentes no estágio, Souza Neto, Sarti e Benites (2016) apontam que, geralmente, é marcado por representações negativas sobre a educação básica, sobretudo, a pública e seus professores. Assim, numa perspectiva redentora, os discentes têm a intenção de “serem diferentes” dos professores das escolas, prometendo levar inovações relativas ao ensino, supervalorizar as estratégias e os conteúdos, principalmente, como maneira de se oporem à figura docente: 1) que apenas oferece a bola aos alunos e 2) que se conforma como centralizadora e/ou figura “autoritária”. Essas considerações mostram como tais atitudes corroboram a construção de uma atmosfera de rivalidade entre os discentes em estágio e os/as docentes vinculados à escola (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Diante desse cenário, era necessária uma (re)invenção que possibilitasse aos discentes tecer outros fios no/com o estágio e seus espaços de intervenção.

3 TECENDO OUTROS FIOS PARA A INVENÇÃO NOS/DOS/COM OSCOTIDIANOSDOS CMEIs

Durante o estágio, foram apresentados os documentos norteadores das práticas pedagógicas das docentes de EF dos CMEIs. Os documentos partiam de um plano macro com a legislação educacional nacional⁵ (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

Em um plano curricular micro, foi utilizada a proposta curricular da Educação Infantil do município, denominada “A Educação Infantil do Município de Vitória: Um outro olhar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006), os projetos político-pedagógicos dos CMEIs e, por fim, os seus regimentos internos—documentos que abordam um conjunto de normas, preceitos e disciplinas, nos quais os corpos dos praticantes devem orientar-se na instituição.

Esses documentos orientam os agentes escolares com relação à estruturação e práticas curriculares. As professoras de um CMEI ainda tiveram um cuidado especial, pois, por meio suas leituras dos currículos apresentados, elas construíram um currículo (SACRISTÁN, 2000):

Figura 1 – Quadro de conteúdos elaborados pelas professoras do CMEI

Aulas	Conteúdo	Objetivos Específicos
4	Observação	Interagir com as crianças e com o professor
2	Esquema Corporal	Reconhecer o corpo, no seu todo, e diferenciar cada uma de suas partes, por meio do movimento;
3	Habilidades motoras fundamentais	Estruturar movimentos que requeiram habilidades : Locomotoras (correr e saltar), estabilizadora (equilibrar e rolar) e manipulativas (Arremessar e chutar)
1	Expressão Corporal	Movimentar-se, adaptando-se a diferentes ritmos;
2	Danças	Brincar com danças que façam parte da cultura da família das crianças
1	Orientação Espaço-Temporal	Identificar e efetuar movimentos, discriminando as diferentes velocidades e trajetórias, no deslocamento do corpo e objetos
1	Qualidades Físicas	Estruturar movimentos que requeiram coordenação geral e seletiva;
1	Qualidades Físicas	Estruturar atividades que requeiram resistência aeróbia e força;
1	Lutas	Brincar como lutas que façam parte da cultura das crianças
1	Finalizando	Um atividade que envolva todas as crianças conteúdo parte significativa do conteúdo;
1	Relatório	Apresentação dos relatórios
Total = 18 aulas sendo 4 observações, 13 intervenções e 1 apresentação		

Fonte: Arquivo elaborado pelas professoras.

⁵ As professoras não fizeram uso da Base Nacional Comum Curricular.

Com base no currículo (re)construído pelas professoras, a docência foi desenvolvida pelos discentes, desencadeando-se no currículo em ação por meio da arquitetura da prática, sendo a “[...] última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declaração e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Compreendendo que não há regras prontas e é necessária a produção de práticas no movimento de autoria, autonomia e autoridade docente, a busca foi recorrente por relatos de experiência, artigo se manuais de EF com enfoque nas práticas de ensino com crianças pequenas, assim como dicas de outros professores que já atuaram na Educação Infantil.

Mesmo frente às empreitadas encontradas e que nos fizeram até consultar os tão criticados manuais para se materializar as aulas de intervenção no estágio, no início vi que muitos colegas que não receberam uma prescrição elaborada pelas professoras do CMEI ficaram muito ansiosos, e no calor do momento, via muitos colegas apenas julgando as professoras e suas práticas ao invés de colaborar e aprender com elas (NARRATIVA 2, 2017).

No percurso do estágio, na relação com os agentes dos CMEIs, os discentes foram reconhecendo seus equívocos quanto às críticas que faziam inicialmente. Uma vez que ficaram mais próximos das realidades da educação básica, os discentes passaram a valorizar as práticas pedagógicas dos agentes dos CMEIs, afirmando por sua vez:

Os ‘invasores’, os ‘intrusos’, o ‘olhar externo’, não são os das professoras, dos professores, dos diretores, das diretoras, dos coordenadores, das coordenadoras, dos porteiros e das auxiliares de serviços, que atuam na escola há mais de dez anos, mas são nossos, que nos inserimos aqui no CMEI por menos de duas semanas e já estamos falando coisas desagradáveis (NARRATIVA 3, 2017).

A mudança desse olhar foi fundamental, já que os discentes inicialmente, não costumavam ver os professores das escolas como produtores de saberes, possuidores de uma cultura específica relacionada ao ensino e, tampouco, como seus formadores, o que prejudicava uma socialização mais próxima e potente das aprendizagens sobre e com a docência (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Percebemos a necessidade e a importância dos estudos nos/dos/com os cotidianos na formação inicial de professores, pois eles despertam olhares sensíveis, potencializadores e, ao mesmo tempo, críticos para pensar os cotidianos escolares, as políticas de currículo e as comunidades compartilhadas (FERRAÇO, 2007).

Desse modo, deslocar a perspectiva do currículo como “objeto documento” para a perspectiva de currículo como redes de *saberes fazeres* dos sujeitos praticantes é fundamental para pensarmos o

[...] currículo como redes de fazeres saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, com seus nós e linhas de fuga, não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas, isto é, professoras, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretoras, pessoas das comunidades, entre outros(FERRAÇO, 2004, p. 96).

Entender o currículo ante a perspectiva das redes de *saberes fazeres* permitiu aos discentes ampliar as visões das construções curriculares no espaço escolar. Esses sujeitos passaram a entender o currículo para além de uma mera prescrição documental. Destarte, eles passaram a praticar o currículo no cotidiano e nas relações com os outros agentes escolares. Essas relações possibilitaram a superação dos preconceitos (produtores de pedagogídios) e das representações negativas sobre as escolas e seus sujeitos, que sobretudo acabaria por estruturar uma lógica perversa com discursos que demonizam a própria (futura) profissão.

Por isso, a cautela em não “rotular” e/ou estereotipar os agentes escolares é um aspecto importante a destacar e problematizar, principalmente quando se chama os professores de EF de “rola-bola”, “aula matada” etc. (GONZÁLEZ *et al.*, 2013). Casos como esses ocorreram no estágio, durante as visitas/observações, nas quais, até mesmo de maneira precipitada, foi observado que os professores que lá estavam se encontravam em desinvestimento pedagógico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

De acordo com González e Fensterseifer (2009), o desinvestimento pedagógico na EF é caracterizado por situações em que o professor não possui grandes pretensões com suas práticas, a não ser oportunizar atividades que ocupem o tempo das crianças/adolescentes/jovens.

Durante o estágio, os discentes rotulavam que os(as) professores(as) deixavam as crianças “livres”. Nesse nível de ensino, talvez essa visão fragmentada por parte dos futuros docentes tenha acontecido. De acordo com Caparroz (1992, p. 43):

Quem simplesmente passa pelo local das aulas de Educação Física na Educação Infantil e olha rapidamente para ela pode ter a impressão de que se está bagunçando, ou de que está tudo ‘jogado’ (sem ordem), ou ainda que o professor está perdido no meio das crianças. Na verdade, as coisas estão em perfeita ordem, perfeita ordem do brincar, do jogar. Ou seja, o brincar e o jogar também pressupõem uma organização, porém esta pode não pressupor uma ordem em que o professor é o centro da aula, em que as coisas estejam postas, como nas atividades que não se configuram como lúdicas. Esta ordem pressupõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o espaço (físico e temporal). Uma relação que se altera ao jogar, ao brincar, pois depende de cada jogo e de cada brincadeira.

Esse olhar por parte dos discentes também pode ter influências na perspectiva adultocêntrica. Sobre isso, Sayão(2002, p. 57-58) afirma:

Passamos [...] a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Diante desse fenômeno, observamos ser necessária maior aproximação dos discentes *com* os cotidianos escolares desde o início do curso, para compreenderem os significados e os sentidos que lá se inscrevem, considerando importantes as ações pedagógicas de todos os agentes escolares, pois todos eles produzem educação de alguma forma (CORETLA, 2017).

4 SOBRE A POTÊNCIA DOS SABERES-FAZERES TECIDOS COM O CMEI

Machado e Bracht (2018), a respeito das pesquisas nos/dos/com os cotidianos na área da EF, afirmam que tal perspectiva teórica revela a potência da diversidade de contextos, culturas e práticas escolares, porém destacam que elas também têm posto, em segundo plano, a discussão do referencial normativo que se expressa nas práticas pedagógicas em EF.

Todavia, nessa investigação, mesmo não discutindo diretamente a materialização das práticas pedagógicas, entendemos que elas estão expressas e coexistentes nas situações cotidianas narradas, já que foram fundamentais na constituição das identidades docentes, ante as produções coletivas das redes de saberes-fazer e das leituras dos documentos normativos como expressos na Figura 1 (apresentada anteriormente).

Isso mostra, de modo concreto, que não se perdeu de vista a objetividade do projeto de EF (MACHADO; BRACHT, 2018), o qual as professoras construíram no CMEI, já que elas e os estagiários fizeram diferentes usos (CERTEAU, 1994) das propostas curriculares. Além disso, sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, afirmamos também que elas

[...] diferenciam-se de tantos outros estudos que se focavam apenas nas análises das políticas educacionais, da disciplinarização dos *saberes fazeres* e das verificações em escolas concretas, buscando identificar apenas reprodução e faltas, deficiências, negatitudes (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.92).

Desse modo, considerando o “Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil” como espaço profícuo para a produção dos saberes-fazer pedagógicos (PIMENTA, 2002), percebemos nas narrativas que, mediante o mergulho nos cotidianos com os CMEIs, os estagiários passaram a compreender a potência de praticar os cotidianos com maior sensibilidade:

Tomávamos muito cuidado com as formas de estar e de intervir naquele espaço, seja com nossas roupas, falas, atitudes e gestos perante as crianças. É por conta destas questões que lemos todos os documentos que envolviam nossas relações com o CMEI, indo desde a LDB até o regimento interno da escola, pois tudo isso implicava

diretamente na produção de acolhimentos, na transmissão de afetos e conhecimentos (NARRATIVA 4, 2017).

O mergulho possibilitou-nos compreender, experimentar e considerar intensamente as complexidades que envolvem a própria vida, ou seja, o currículo como redes de *saberes fazeres* com os CMEIs. Essas redes conformam-se nos acontecimentos cotidianos que vão além das formalidades. Gallo explica (2007, p.21, grifo nosso):

[...] o conjunto das coisas e situações que *acontecem na sala de aula e para além da sala de aula*, na instituição escolar como um todo, e quero experimentar aqui a ideia de que os acontecimentos cotidianos em tal espaço são pedagógicos. Em outras palavras, na escola não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida na instituição.

Em nosso caso, entre as formalidades e informalidades das múltiplas relações vividas com a Educação Infantil, destaca-se uma diversidade de aprendizados em formas de narrativas:

Nossa entrada profunda neste processo nos fez experienciar momentos presentes no cuidar e educar no cotidiano do CMEI. Desde limpar a ‘meleca’ do nariz das crianças, de pensar sobre a importância das funcionárias da limpeza que atuam trocando a fralda, a até as nossas preocupações de como produzir as aulas de Educação Física (NARRATIVA5, 2017).

Um momento muito marcante da minha experiência foi quando dei bolo para uma das crianças com intolerância a lactose, a professora viu imediatamente e me falou, eu preocupado pedi que aquela criança cuspiasse o bolo imediatamente. Ressalto ainda a importância do diagnóstico que relatava o caso da criança com intolerância, mas mesmo assim acabei esquecendo (NARRATIVA 6, 2017).

Em uma de nossas intervenções, um aluno de outro grupo 2 bateu com o pé no olho de outra criança e logo ficou roxo, a professora preocupada perguntou se alguém havia visto, respondemos que sim e a mesma tomou todos os cuidados e disse que ia escrever um bilhete explicando, e ainda alegou ‘que bom que vocês viram’(NARRATIVA 7, 2017).

Mergulhar nos acontecimentos cotidianos do/no/com o CMEI demonstra as dimensões em torno do cuidar e educar na Educação Infantil – ações indissociáveis, como está posto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As narrativas expressam, no contexto das intervenções, as maneiras como os discentes vivenciaram determinadas responsabilidades que as professoras têm e, muitas das vezes, são desconsideradas ou negligenciadas por aqueles que não vivem o CMEI cotidianamente. Geralmente os sujeitos que desconsideram esses elementos são aqueles que apenas apareceram nos contextos de prática esporadicamente. Outro fator observado foi que os sujeitos que não praticam o cotidiano do CMEI não percebem frequentemente os efeitos que lá produzem.

Fizemos balões com trigo para as crianças brincarem e modelarem, na primeira vez que utilizamos, levamos embora, mas na segunda deixamos no CMEI sem avisar. Pensávamos que iríamos contribuir com o acervo de materiais das docentes, porém, este material foi destruído por ratos, por esta circunstância as auxiliares de limpeza tiveram que lavar e higienizar todos os materiais do acervo das professoras. Nos sentimos muito mal por isso! Neste acontecimento percebemos que se tivéssemos consultado a professora antes de deixar nossos materiais no CMEI, poderíamos ter evitado este ocorrido e o gasto de tempo e energia das auxiliares de limpeza, mas apesar de todos estes fatores, as professoras não nos condenaram ou fizeram qualquer crítica desagradável, as mesmas apenas nos relataram e nos alertaram para tal ocorrido (NARRATIVA 8, 2017).

A colaboração e apoio constante das docentes da escola e do docente da universidade para com os estagiários ante as suas ansiedades em meio às intervenções contribuíram efetivamente para a produção dos próprios saberes-fazer dos discentes na Educação Infantil.

Nossa, eu ficava esperando-as me responderem, falarem que estão gostando, ficarem super animadas, porque eu criava muita expectativa né! Mas como as crianças são muito pequenas, a maioria tinha menos de dois anos, elas estavam gostando, porém não respondiam da forma como esperava, porque geralmente estou acostumado com turmas maiores, em contrapartida a professora dizia que as crianças estavam gostando sim, daí me indicaram a fazer mais o uso de textos imagéticos, de músicas, poemas, entre outros recursos para as aprendizagens das crianças (NARRATIVA 9, 2017).

Em uma de nossas intervenções, trabalhei com a falsa baiana, cheguei bem cedo, amarrei as cordas nas pilastras do CMEI e esperava que as crianças fossem até ela, passou alguns minutos de aula e nenhuma criança ia explorar a falsa, assim, frustrado já comecei a desarmá-la e as professoras disseram para deixar, pois as crianças iriam explorá-la, deixei, depois de 2 minutos e começaram a vir as crianças, eu esperava que elas já saíssem andando nela com minha ajuda, mas não foi bem assim as crianças exploraram de vários modos e as professoras disseram: ‘viu como não foi à toa!’ Esperava sempre uma linearidade, que os fatos acontecessem como havia planejado em minha mente, mas sempre as professoras alertavam e apaziguavam meus anseios (NARRATIVA 10, 2017).

Em nenhum momento, as professoras do CMEI e o professor responsável pelo estágio da universidade produziram pedagogídios sobre os discentes, pelo fato de possuírem ampla experiência no ensino da Educação Infantil, de serem academicamente favorecidos como mestres e/ou doutores, ou mesmo de atuarem/ou já terem atuado nessa etapa de ensino como professoras(es) efetivos por mais de dez anos. Muito pelo contrário, relatavam e teciam aprendizados conosco.

Mesmo com as dificuldades iniciais dos discentes em compreender as intencionalidades pedagógicas das professoras e os tempos da instituição, ao ministrarem as aulas e passarem a compor com os cotidianos do CMEI, uma visão mais ampla de currículo e trabalho docente ganhou espaço. Tal fato permitiu, ante esse processo autoinvestigativo, a tessitura de conhecimentos e de melhor compreensão sobre a vida na instituição que acontece num movimento intenso de saberes-fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pretensão de retratar a força e a potência do “Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil”, os estudos nos/dos/com os cotidianos contribuíram para mostrar os acontecimentos sobre as inserções dos discentes do CEFD/UFES nos CMEIs, que, no contato inicial, produziram apagamentos das práticas pedagógicas de docentes e críticas ferrenhas aos seus currículos de formação.

A busca pela visão com os cotidianos dos CMEIs foi um elemento importante para evidenciar a percepção equivocada dos estagiários e a necessária ação que tiveram de tecer composições dos sujeitos que praticam o cotidiano dessas instituições, ao invés de estereotipar, sobretudo, os professores de EF que atuam na Educação infantil como “professores(as) que apenas deixam as crianças livres”.

Diante dos acontecimentos repletos de imprevisibilidades e do mergulho realizado, as reflexões passaram a ser plurais, produzindo afetações que consideraram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e de cada sujeito que pratica o cotidiano no CMEI, espaço/tempo que apresenta peculiaridades pedagógicas diferentes das demais etapas da educação básica.

Destaca-se que os saberes-fazerem foram sendo construídos ante os anseios dos discentes. Após a crítica inicial, o mergulho no cotidiano possibilitou o ato de cuidar e educar, tendo como referências o compartilhamento e produção coletiva de saberes-fazerem, autorias, autonomias e autoridades docentes, com decência.

Mediante as inseguranças e incertezas, cabe o alerta da necessidade de cautela na produção aligeirada dos discursos sobre as práticas de professores(as) que praticam os cotidianos das escolas. Entende-se que a função da crítica só tem procedência quando pautada na ética e na fundamentação ante a complexidade dos acontecimentos vividos nos estágios. Apostamos que, antes de um “falar sobre”, é necessário um “viver com” os outros que praticam cotidianamente os tempos-espacos de educação de crianças muito pequenas.

Consideramos, portanto, fundamental pôr em xeque e problematizar constantemente a produção dos discursos sobre a escola, principalmente tendo em vista a lógica cartesiana e o caráter hierárquico acerca da teoria e prática, que coloca, de maneira mecânica, a produção científica como uma verdade absoluta, um parâmetro legitimador de condenações equivocadas que desqualificam as instituições públicas e seus professores. Assim, espera-se que os discentes mergulhem nos contextos de prática, tendo um olhar outro sobre a complexidade que envolve as práticas docentes com os cotidianos da EF na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:**sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **O Jogo nas aulas de Educação Física na Pré-Escola e a Pedagogia Crítico-Superadora:** elementos para a análise do processo histórico da atuação de um professor de Educação Física na Pré-Escola. 1992. 113 f. Monografia (Especialização) –Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORTELLA, Mario Sergio. Formação docente: recusar o pedagogicídio. In: SANTOS, Emerson. (Org.). **Reescrevendo a Educação**. 1. ed.São Paulo: Scipione, 2006, v. 1. p. 62-72.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 1. ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 1. p. 91-107.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. O currículo escolar. In: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. **Política Educacional do estado do Espírito Santo:** a educação é um direito. Vitória, 2004. Coletânea de textos.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Pesquisa com os cotidianos em redes de conhecimento. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro(Org.). **Referenciais**

teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 149-166.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** 1. ed. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, p. 4-13.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2018.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção.** Piracicaba: Jacintha, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; RISTOW, Renato Weiler; GLITZ, Ana Paula. O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, p. 2-15, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. Pesquisa Pedagógica em Educação Física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”: entre o contextualismo e a transcendência. **Movimento**, Porto Alegre, p. 319-330, mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Educação Infantil do Município de Vitória:** Um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação Infantil/Gerência de Educação Infantil, Vitória: Multiplicidade, 2006.

RANGEL, Iguatemi Santos. Educação Física na Educação Infantil: possibilidades de intervenção pela via do estágio supervisionado. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 2012. v. 1. p. 14-24.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação Física e Desportos. **Currículo de Curso de Educação Física – Licenciatura - Ano/versão: 2014**. Vitória, 2014. 5 p. Disponível em: <<http://www.cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/Vers%C3%A3o%202014.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

CRENCIAIS DOS AUTORES

¹Lucas Borges Soeiro

Especialista em Educação Física Escolar pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (2019). Licenciado em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) (2018)

E-mail: luuca_borges@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8458570521402380>

²Victor José Machado de Oliveira

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Católico de Vitória (2011).

E-mail: oliveiravjm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7335514115153220>