

Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID

Physical education formative experiences with children's education developed in PIBID players

MARTINS RLR, VENTORIM S, LOCATELLI AB, FERREIRA NETO A, MELLO AS. Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID. **R. bras. Ci. e Mov** 2016;24(4):85-99.

Rodrigo Lema Del Rio Martins¹
Silvana Ventrorm²
Andréa Brandão Locatelli³
Amarílio Ferreira Neto¹
André da Silva Mello¹

RESUMO: O estudo analisa as experiências formativas de licenciandos em Educação Física, empreendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/EF) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para a intervenção pedagógica na Educação Infantil. Utiliza a Pesquisa Narrativa como pressuposto teórico-metodológico e, como fontes na produção dos dados, as narrativas textuais e orais produzidas por 12 bolsistas de iniciação à docência, inseridos em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES. Os dados analisados sinalizam para uma formação centrada nas práticas pedagógicas, em que as demandas específicas das crianças e das instituições responsáveis pelo seu acolhimento foram mediadas pela pesquisa e pela relação colaborativa entre a universidade e os CMEIs conveniados. As experiências formativas investigadas têm contribuído para consolidar entre os bolsistas de iniciação à docência, uma concepção de infância que compreende as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e agentes ativos em seus processos de socialização ocorridos no cotidiano escolar. Contudo, a abrangência do programa no universo de estudantes de licenciatura em Educação Física da Ufes é pequeno e, portanto, torna-se questionável o impacto dessa formação, que visa a diminuir o distanciamento da relação teoria-prática e de imprimir uma nova concepção de infância que possa balizar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos futuros professores que atuarão na Educação Infantil, na constituição de futuras gerações de professores. Outro aspecto a se destacar é que os diferentes níveis de envolvimento e pertencimento dos bolsistas ao Pibid/EF denotam que a autoformação é uma importante variável em seus processos formativos.

¹Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo
²Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
³Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo

Palavras-chave: Formação de Professores; Pibid; Infância; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT: The work analyzes Physical Education undergraduates formation experiences, undertaken by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/EF) held at Espírito Santo Federal University, for the pedagogical intervention in Children's Education. As a theoretical-methodological assumption, it uses the Narrative Research and, as data production sources, the narratives produced by 12 teaching introduction scholars. The data analyzed indicate a formation centered on practice, which the specific demands of children and institutions in charge of their care were mediated by the research through the collaborative relation between university and school. The researched formative experiences has contributed for the consolidation, among the scholars, of a childhood conception that sees children as culture producers and active agents in the socialization processes occurred within the school context. Nevertheless, the different levels of involvement and Pibid/EF participation denote that self-training is an important variable in the undergraduates formation processes.

Key Words: Teachers' Formation; Pibid; Childhood; Everyday School.

Introdução

A presença da Educação Física na Educação Infantil brasileira vem se intensificando desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, que estabelece esse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Nesse contexto da normatização, soma-se a publicação da *Lei do Piso Salarial*² que assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às atividades de planejamento que, embora não mencione de que modo esse tempo de planejamento deve ser garantido, os gestores, majoritariamente, têm optado pela inserção da Educação Física e das Artes para viabilizar esse direito legal, no formato de planejamento no cotidiano das instituições de Educação Infantil^{3,4,5}.

Ainda, ressalta-se, por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil⁶ (DCNEIs), a importância do trabalho pedagógico com as crianças pequenas com elementos da linguagem corporal, contribuindo, em certa medida, para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil. Essa difusão impactou a produção do conhecimento com a ampliação expressiva de estudos que tratam da intervenção pedagógica da Educação Física nessa etapa da Educação Básica em periódicos da área⁷.

Contudo, em descompasso com esse crescimento da área, muitos professores de Educação Física não se sentem preparados para atuar nesse nível de ensino, como indicam os estudos de Freitas⁸ e Jesus⁹, e acabam recorrendo a pressupostos teórico-metodológicos, como os das abordagens *Desenvolvimentista* e da *Psicomotricidade*, reproduzindo, assim, práticas e representações que enxergam as crianças pequenas apenas pela dimensão biológica. Essas perspectivas enfatizam os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, marcados por um caráter utilitarista no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa à aquisição de determinadas competências consideradas fundamentais para o desempenho de funções futuras ligadas ao plano motor e cognitivo¹⁰.

Lacerda e Costa¹¹ sugerem a necessidade de ampliação dos estudos sobre a formação docente em Educação Física voltada para atuação profissional com os *pequenos* que visem ultrapassar a lógica instrumental, que se inscreve dentro de uma visão biologicista e universal de criança, ainda presente no contexto da Educação Infantil. Sobre esse debate, Martins⁵ defende que a produção do conhecimento em Educação Física Infantil precisa estar articulada com o processo formativo, pois, desse modo, seria possível aproximar universidade e escola numa relação colaborativa de construção do saber. Segundo o autor, essa produção coletiva do conhecimento deve estar baseada numa concepção de infância que enxergue as crianças com atores sociais desse processo. Baseado num mapeamento que realizou em diferentes periódicos nacionais⁵, acrescenta ainda que, os referenciais teóricos que circulam nos artigos que tratam da formação docente em Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil não contemplam tal perspectiva.

Portanto, é preciso que os programas de formação docente lancem um outro olhar sobre as crianças, considerando seus *saberes-fazer*¹² e suas singularidades, bem como procurem compreendê-las como atores sociais, produtoras de culturas e protagonistas dos seus próprios processos de socialização, conforme preconizam as DCNEIs⁶. Busca-se, dessa forma, superar concepções reduzidas de infância, que enxergam a criança apenas pelas suas ausências e negatividades, como um *vir a ser* que precisa ser preenchido pela *racionalidade adultocêntrica*¹³.

No tocante a formação de professores, Marcelo¹⁴ enfatiza que as práticas tradicionais de formação ignoram os contextos reais que potencializam o desenvolvimento profissional docente. Assim, essas práticas não conseguem articular as situações do cotidiano escolar aos processos formativos desenvolvidos na universidade, aprofundando a fragmentação entre as dimensões da prática e da teoria.

Para superar esses impasses, demarcados pela expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil, por práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo e por práticas formativas que não reconhecem a escola como espaço privilegiado onde as interações entre

os sujeitos são capazes de potencializar o percurso dos futuros e atuais professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se apresenta como alternativa viável, pois promove a aproximação entre teoria e prática e a articulação entre as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, por meio de um processo formativo que se estabelece em *locus* no cotidiano das escolas, além de se constituir como uma das principais políticas de formação docente do País¹⁵.

Nesta perspectiva de reconhecimento da escola como campo de formação, Nóvoa¹⁶ juntamente com Marcelo¹⁷ sinalizam que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão docente com a articulação dos elementos científicos, pedagógicos e técnicos ancorados na figura do professor. Molina Neto¹⁸ também destaca a necessidade de se pensar em formação dentro do contexto escolar permitindo ao professor de Educação Física a percepção da sua prática pedagógica como campo de investigação. Assim, o autor afirma que a experiência desenvolvida dentro da escola pelo professor, com o que lhe é familiar, fortalece a cultura docente em Educação Física.

A socialização das experiências dos professores em formação inicial, tecida na interseção das inúmeras interações e acontecimentos provenientes da relação com/na escola, é destacada positivamente por Marcon¹⁹ e reflete as ações colaborativas que compõem o modo como o Pibid em Educação Física (Pibid/EF) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) escolheu construir a sua proposta formativa em Educação Física voltada para a atuação profissional na Educação Infantil.

Nesse sentido, o Pibid/EF da Ufes, focaliza a formação de professores para a Educação Infantil pautada na *centralidade das práticas*, pois compreende a potencialidade do cotidiano e das ações ali empreendidas no processo de ressignificação pedagógica em que a pesquisa, que se estabelece por meio da relação colaborativa entre professores em formação inicial, se constitui como eixo da produção de outras práticas e de outros conhecimentos para esse nível de ensino, em consonância com a concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista do seu processo de socialização.

Portanto, este artigo objetiva compreender as experiências formativas de professores de Educação Física para a Educação Infantil desenvolvidas no âmbito do Pibid/EF da Ufes, com foco na centralidade das práticas, na pesquisa como eixo da formação docente e na relação colaborativa entre universidade e escola.

Materiais e métodos

Neste artigo utilizamos a *Pesquisa Narrativa*, extraída de um processo mais amplo de pesquisa-ação colaborativa¹, como pressuposto teórico-metodológico. Estudos provenientes de narrativas permitem compreender as vivências cotidianas dos sujeitos como história e, principalmente, como ponto de reflexão sobre as experiências decorrentes dessas vivências²⁰. Por essa razão, os autores consideram que a narrativa se constitui como o método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado.

De acordo com Souza²¹, as pesquisas no campo da formação docente, adotam as narrativas como um movimento de investigação-formação na formação inicial e continuada de professores que se justifica pela constante relação “[...] dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos” (p. 140).

A *Pesquisa Narrativa* pode ser desenvolvida pelo contar de histórias (*telling*), ou pelo vivenciar de histórias (*living*)²⁰. Interessados em dar visibilidade às experiências dos sujeitos participaram da formação promovida pelo Pibid/EF, adotamos a segunda perspectiva, focalizando as narrativas produzidas por 12 bolsistas de iniciação à docência (ID) do programa. Os colaboradores deste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

concordando em participar da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o Parecer nº 865.827/2014.

Acompanhamos o processo de inserção, diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação das aulas de Educação Física desenvolvidos pelos sujeitos desta pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Todas essas etapas formam um conjunto processual em que cada uma delas se retroalimenta, potencializando a formação docente. As experiências resultantes desse movimento foram discutidas nos encontros semanais ocorridos entre os meses de março e agosto de 2015, totalizando 22 momentos formativos.

Os dados foram produzidos pelas narrativas textuais e orais dos colaboradores. As narrativas textuais foram geradas pelos bolsistas de ID, na produção de reflexões sobre a formação vivenciada no programa, a partir da seguinte questão orientadora: como o Pibid/EF tem contribuído para a sua formação pessoal e coletiva?; e as narrativas orais foram extraídas das falas em ato, ou seja, das *enunciações*²² que os sujeitos produziram nas interações comunicativas proporcionadas pelo programa, que se constituíram nas *rodas de conversação*²³ na universidade e nos CMEIs.

No processo de análise, os dados gerados nessas diferentes fontes, foram discutidos em interface com os pressupostos e com a concepção de infância que orientam o programa investigado, em diálogo com a literatura especializada.

Para compreender o processo formativo empreendido pelo Pibid/EF, cujo foco é formar professores para a Educação Infantil sob uma perspectiva que considera a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas ações, categorizamos os dados conforme o teor/conteúdo das narrativas, buscando agrupá-las de acordo com os seguintes pressupostos: a) a centralidade das práticas; b) a pesquisa como eixo da formação e atuação docente; c) a relação colaborativa entre a universidade e a Educação Básica.

Resultados e discussão

A centralidade das práticas pedagógicas no processo formativo

Nos excertos das narrativas que seguem, destacamos as contribuições sobre o modo como a imersão no cotidiano dos CMEIs tem favorecido o processo formativo discente. Estas focalizam a relação entre teoria e prática, além de evidenciar em que medida os elementos percebidos nas/das práticas pedagógicas auxiliam na construção dos saberes docentes de maneira geral e na reconfiguração conceitual sobre a infância, como se evidencia nas falas das seguintes bolsistas:

Com a prática, vivenciamos as aulas dirigidas pela professora de Educação Física e, também, a rotina dos alunos. Com o tempo nos aproximamos também das problematizações dentro das aulas de Educação Física [...], sem dúvida, isso é de grande importância para nossa formação, pois estamos vivenciando a experiência que enfrentaremos no futuro. Temos o privilégio de estar bem perto delas, aprender a entendê-las e entrar no mundo dessas crianças na aplicação da aula, e isto faz toda a diferença (BOLSISTA 1 – narrativa textual entregue à coordenação).

Através das vivências realizadas dentro do CMEI, obtive um significativo ganho de conhecimentos sobre ser professor de Educação Física na Educação Infantil. Um conhecimento que venho adquirindo pelo Pibid/EF que me inicia como docente e possibilita um conhecimento didático diferente e articulado ao que me é ensinado dentro do meu processo de graduação na universidade. Acabo por me relacionar com as crianças e entender suas particularidades (BOLSISTA 2 – narrativa textual entregue à coordenação).

O Pibid/EF oportuniza aos licenciandos a vivência no cotidiano escolar e, a partir dela, fortalece a formação inicial docente. É centrado nas práticas pedagógicas que ocorrem nos CMEIs de Vitória/ES, que o programa concentra seus esforços a fim de construir os conhecimentos necessários para a atuação na Educação Infantil dos futuros professores. Trata-se de uma inversão epistemológica, donde, parte das práticas realizadas num contexto real pelos

professores-supervisores, esperando que delas sejam formulados outros *saberes-fazer*¹² que sejam discutidos pelo coletivo e se façam apropriados para a concepção de infância que fundamenta esse programa.

Essa inversão epistemológica corrobora a proposta da *prática* apresentada por Nóvoa¹⁶ que pretende superar a dicotomia teoria/prática, apresentando “[...] um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 209). Esse autor ainda aponta para o uso das práticas profissionais como espaços de reflexão e formação. Assim, identificamos nesta discussão uma concepção de profissional reflexivo que não aceita a separação técnica entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares, entendendo a escola como campo de pesquisa e formação.

Conectados a essa concepção de extrair dos elementos vivenciados na realidade cotidiana concreta os direcionamentos a serem considerados na formação empreendida pelo Pibid/EF, encontramos na narrativa que segue, reforço a essa posição:

Inicialmente o nosso trabalho se dá através de anotações e observações, aonde acompanhamos o professor de Educação Física, e assim posso, de uma forma específica, confrontar o meu conhecimento teórico e a prática estabelecida nas aulas do professor [...]. A partir das experiências vividas na escola e a fundamentação teórica na faculdade posso perceber que o conhecimento adquirido vem contribuindo cada vez mais para meu crescimento teórico-profissional, onde os momentos vividos na escola contribuem no processo de minha formação (BOLSISTA 3 – narrativa textual entregue à coordenação).

Partindo dessa narrativa, constatamos a constituição dos *saberes da experiência*^{24,25,26}, os quais, possuem a originalidade e a singularidade que lhes são próprias, compreendendo que essa experiência pode ser composta por conhecimentos e técnicas (os saberes) produzidos pelo professor num movimento conjunto de contato permanente com os sujeitos²⁴.

Com base em estudos anteriores¹⁶⁻²⁶, compreendemos que a fragmentação entre teoria e prática decorre do distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar, como se os resultados das produções científicas fossem alheios à formação dos professores.

Na narrativa da Bolsista 3, identificamos a compreensão da escola como espaço de pesquisa e formação^{16,17}, quando aponta para o reconhecimento desse campo de atuação com seus desafios e potencialidades na constituição da profissão docente. Para esses autores, a formação deve estar associada à escola, partir da materialidade que lhe é própria, aproximando o futuro professor do seu espaço de trabalho.

Essa tem sido a tônica que balizou as ações dos participantes do Pibid/EF. Ou seja, o de pensar reflexivamente sobre as experiências vividas pelos bolsistas de ID e pelos professores-supervisores no cotidiano dos CMEIs. Nos encontros semanais, as *rodas de conversa* objetivavam potencializar essas reflexões, problematizando os temas levantados e buscando literatura que pudesse auxiliar na compreensão das situações observadas.

Para Locatelli, Ferreira Neto, Ventrone e Santos²⁶, tanto o *saber da experiência*, quanto o *saber da ação pedagógica* são conceitos que designam os saberes produzidos pelos professores na relação que estes desenvolvem com seus pares na prática pedagógica. Com efeito, na constituição da profissão docente como processo coletivo. Este movimento de *mergulho* no cotidiano tem propiciado aos bolsistas de ID uma compreensão do processo formativo em que estão inseridos. Mais uma vez, recorrendo às narrativas textuais produzidas pelos discentes, destacamos que:

[...] todo esse processo de conhecimento obtido tem propiciado um material muito rico para o projeto, possibilitando a produção de relatos consistentes para a *sustentação do sentido* do projeto Pibid/EF, que é aprender a ser professor (BOLSISTA 2 – narrativa textual entregue à coordenação, grifo nosso).

Quando se refere à perspectiva de aprender a ser professora, sendo professora, assumimos com Charlot²⁷, que esse *sentido* é produzido por relações dentro de um sistema ou nas relações de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. “É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também com o espaço de

atividades, e se inscreve no tempo” (p. 78). A Bolsista 2 vai além, ao atribuir esse *sentido* às experiências pedagógicas com determinados conteúdos da Educação Física que são desenvolvidos conjuntamente com o professor-supervisor.

Larrosa²⁵ apresenta uma reflexão sobre a educação a partir do par experiência/sentido, explorando-o como palavras que “[...] produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21). Com esse entendimento, as palavras compõem o pensar que, para o autor, se refere ao produzir sentidos sobre o que somos e sobre o que nos acontece, sobre como criamos relações entre as palavras e as coisas. Assim, observamos também o sentido produzido na elaboração de narrativas pelos bolsistas de ID, em reflexão sobre a experiência que cria marcas e vai constituindo a docência.

Encontramos, na narrativa da Bolsista 4, apresentada a seguir, pistas que denotam a efetivação dessa experiência e o quanto isso permite, a partir das práticas observadas, ir se apropriando das tarefas cotidianas do ofício de professor de Educação Física na Educação Infantil, produzindo uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos, indo ao encontro da relação colaborativa entre a universidade e a escola, objetivada pelo programa. Vejamos:

Os consequentes diálogos com o professor –supervisor têm moldado minha formação, atribuindo a ela uma sensibilidade muito grande no lidar com crianças da Educação Infantil, conhecimento este, adquirido através da experiência escolar. Tenho a certeza que essa interação, produção de relatos e coleta de dados é de suma importância para o bom andamento do Pibid/EF. Alio ao momento na escola a formação da minha consciência do que é ser professora dessa etapa de ensino (BOLSISTA 4 – narrativa textual entregue à coordenação).

Constatamos que a Bolsista 4 reconhece a importância do contato com o professor em exercício na educação básica para auxiliar na sua compreensão do que vem a ser as intervenções pedagógicas na Educação Física Infantil e, também, valoriza o conhecimento produzido com as experiências vividas no cotidiano escolar. Esse relato nos permite inferir que a marca que o programa tenta imprimir de percepção das crianças como centro do processo tem se efetivado, pois a bolsista destaca que a experiência de acompanhar o professor-supervisor favoreceu que ela desenvolvesse uma *sensibilidade* para se relacionar com os meninos e meninas do CMEI. Essa relação com o *professor-sujeito* também denota a necessidade de organização de redes colaborativas de aprendizagem²⁸, da noção de coletividade e de uma perspectiva de comunicação e de interação dialética com o meio e com o outro¹⁸, fundamental para o desenvolvimento da profissão que, muitas vezes, é marcada pelo trabalho solitário do professor.

Ao analisar a formação em Educação Física desenvolvida nas universidades brasileiras, Monteiro e Coube²⁹ asseveram que “[...] os cursos de licenciatura deveriam ser um espaço de experiência docente-discente em que são postos à prova os conhecimentos teórico-práticos eminentemente docente” (p. 63). Já Marcon, Graça e Nascimento³⁰ acrescentam que muitos estudos evidenciam “[...] a necessidade de levar os estudantes-professores a conhecerem e a se depararem, desde cedo na sua formação inicial, com dilemas e situações-problema inerentes à intervenção docente e profissional dos professores” (p. 498).

O Pibid/EF da Ufes, inserido no contexto de uma política deliberada de fortalecimento da formação *docente-discente*²⁹, pretende proporcionar aos seus participantes oportunidades de elaboração e reelaboração do modo de enxergar as crianças pequenas, no sentido de respeitá-las como sujeitos que produzem cultura e que são capazes de protagonizar os processos de socialização pelos quais estão submetidos nas instituições escolares. A experiência de vivenciar e refletir sobre o cotidiano dos CMEIs, permite aos bolsistas de ID, a depender do seu envolvimento com o programa, construir caminhos de aprendizagens e conhecimentos necessários à construção da sua identidade docente na Educação Infantil.

Essas construções experienciais vão constituindo os valores de vida e, assim, resignificando os próprios referenciais teóricos. Estes, por sua vez, são marcas que diferenciam o sentido atribuído pelo participante ao seu projeto de estudos no cenário universitário. Dessa forma, a projeção de si em projetos de médio prazo, por exemplo, o Pibid/EF, poderá fazer com que os participantes se certifiquem do delineamento necessário daquilo em que desejam se tornar, num fazer e num ser, em relação à sua formação acadêmico-profissional.

O programa deseja promover uma formação acadêmica docente com mais qualidade, fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância¹³ e das DCNEIs⁶ que caracterizam um modo peculiar de compreender a infância e de construir conhecimentos pedagógicos e isso exige dos participantes uma tomada de consciência do significado do que vem a ser o seu papel nessa construção individual e coletiva. Nesse contexto, os bolsistas de ID precisam estar atentos à importância do processo de autoformação, que se baseia num empenho pessoal que sustente a perspectiva de formador e formando na participação de redes de aprendizagem coletivas³¹. Furlanetto³¹ considera que os professores precisam do autodesenvolvimento reflexivo para criar as ancoragens necessárias para as atitudes tomadas no cotidiano escolar, enfatizando que a aprendizagem da profissão docente é um processo contínuo de aprendizagem.

As impressões advindas do *mergulho* dos bolsistas de ID no cotidiano das unidades de ensino, mediadas pelos coordenadores e professores-supervisores, eram problematizadas nas *rodas de conversação*²³ na universidade e, ao coletivo, imputava-se a tarefa de debater tais experiências decorrentes das práticas pedagógicas observadas. As *conversações* giravam, muitas vezes, em torno do plano conceitual. A narrativa a seguir, denota como a concepção de infância e a intervenção da Educação Física no CMEI estão sendo apropriados e resignificados por todo o coletivo envolvido. As dúvidas potencializaram as discussões em torno de conceitos fortemente marcados no imaginário dos licenciandos.

As observações dos grupos [turmas] e das aulas de Educação Física, bem como as conversas com a supervisora e os outros bolsistas, mostraram as possibilidades e os desafios em torno da Educação Infantil. Disso foi possível aprender que não existe uma criança universal, uma vez que as crianças apresentavam formas diferentes de se comunicarem, de sentir e até mesmo a maneira de lidar com as atividades propostas. Cada criança expressava-se corporalmente de uma forma diferente e isso pôde ser visto com o sentido que cada criança dava às mesmas brincadeiras. Além disso, consegui compreender que de fato a criança pode ser percebida como protagonista no processo de aprendizagem (BOLSISTA 5 – narrativa textual entregue à coordenação).

A nosso ver, a oportunidade de atuar em parceria com o professor-supervisor *in loco*, mediada pelos pressupostos que orientam o programa e pela concepção de infância que o permeia, faz vigorar um novo olhar sobre o sujeito criança, sendo este, uma das metas elencadas pelo Pibid/EF. Um diálogo ocorrido entre o Bolsista 6, o Bolsista 7 e o Bolsista 8 ilustra como as atividades pedagógicas são problematizadas, tendo seu início disparado pelas dúvidas que surgem diante de situações concretas observadas pelos bolsistas e se tornam, então, objeto de análise pelos demais, num movimento de reflexão coletiva ancorado na perspectiva teórica de infância orientadora do programa. A ver:

[...] quando se fala de autonomia da criança no brincar, me recordo da aula das crianças brincando nos pneus. O professor-supervisor falou que, por exemplo, a criança tem que ter autonomia para brincar da forma que ela deseja. Mas, se o proposto e planejado pelo professor for 'X' e a forma que a criança deseja brincar foge totalmente do foco, [...] a forma que ela deseja brincar não corresponde com o que você planeja, de acordo com o desenvolvimento dela. Como que a gente pode trabalhar a partir disso? Como se lida com esse tipo de situação? (BOLSISTA 6 – fala proferida no encontro do dia 29-5-2015).

Às vezes parece que a criança é sujeito de direitos, produtora de cultura e que ela precisa exercer seu papel na sociedade, então ela traz uma carga de conhecimentos que precisa ser respeitada e que quando eu dou uma atividade tudo que ela fizer tá bom. Também não é assim 'tudo que ela fizer tá bom'. A gente dá atividades com alguns propósitos, temos alguns objetivos (BOLSISTA 7 – fala proferida no encontro do dia 29-5-2015).

Não é simples, para nós, enxergarmos essa positividade em tudo que as crianças fazem nas aulas de Educação Física. Estamos acostumados planejar uma atividade, mediante um objetivo prévio e esperamos que o resultado esteja atrelado às nossas expectativas. [...] mas, como vimos aqui no Pibid/EF, se você parte do princípio que a criança é ator do seu próprio desenvolvimento e do seu próprio processo de socialização e você vai entender essas ressignificações como algo extremamente positivo. É a criança imprimindo suas marcas e suas características identitárias. Na verdade, nesse caso, o objetivo das nossas aulas é que precisam estar conectadas à uma concepção inicial de infância diferente (BOLSISTA 8 – fala proferida no encontro do dia 29-5-2015).

A referência de infância que o programa busca imprimir na formação inicial de seus bolsistas baseia-se em uma nova perspectiva de compreensão acerca das crianças, reconhecendo as produções infantis e, a partir delas, leva em conta os seus interesses manifestos, favorecendo um trabalho pedagógico, no qual o patrimônio cultural da criança esteja em foco. É necessário, pois, deixar que as crianças exerçam suas competências de ser, estar e agir no mundo, ou seja, o seu protagonismo propriamente dito. E esse agir das crianças é carregado de sentido, de história, de cultura. Por esse ângulo, o Pibid/EF faz uma leitura da formação docente como elemento primordial para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade que atenda às especificidades das crianças pequenas, garantindo as experiências estéticas na produção das culturas infantis⁶. Essa construção é mediada pelas relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças, promovendo relacionamentos e encontros que possam oportunizar diferentes formas de participação de ambos na produção de conhecimentos na Educação Infantil.

Os Bolsistas 6, 7 e 8 estão inseridos num movimento de ressignificação de seus conceitos. Todas as ações e reações das crianças diante das experiências que vivencia vão fazendo com que eles e os demais participantes precisem pôr em xeque suas pré-noções, reconfigurando seus modos de ver a criança. Entretanto, o processo de revisão conceitual precisa preservar a criticidade dos envolvidos, pois, como nos alerta Debortoli³², “[...] um olhar e uma sensibilidade à positividade das práticas pedagógicas e saberes das professoras não excluem a importância da observação rigorosa e da análise reflexiva dos usos e das práticas, dos espaços, dos tempos e dos corpos” (p. 98).

A formação desenvolvida pelo Pibid/EF oferece aos bolsistas de ID elementos para construir práticas pedagógicas que se distanciam das abordagens pedagógicas tradicionais¹⁰ (*Desenvolvimentista e Psicomotricidade*) que marcam a primeira etapa da Educação Básica. A opção do programa é que os interesses das crianças sejam levados em consideração e as intervenções pedagógicas tomem como base as experiências corporais das crianças, apregoando que esses conhecimentos sejam provenientes de situações concretas de ensino-aprendizagem, acreditando que, assim, serão capazes de articular as esferas da teoria e da prática em consonância com as peculiaridades da Educação Infantil. Dessa forma, inferimos que a prática sinaliza questões e a teoria auxilia a interpretá-las e propor alternativas que se materializam em novas práticas.

a) A pesquisa como eixo da formação docente e da produção de conhecimentos

A centralidade nas práticas pedagógicas objetivando ressignificar conceitos e produzir novos *saberes-fazer*¹², num movimento dialógico entre teoria e prática, só faz sentido caso esteja intimamente ligado a outro preceito do Pibid/EF, qual seja, o de assumir a pesquisa como uma dimensão indissociável da formação docente. Esse caráter dinâmico impresso pelo programa é permeado pela ideia do professor como pesquisador da sua própria prática³³. Logo, defendemos o professor como um ser crítico e reflexivo, capaz de investigar o seu cotidiano escolar e, por meio desse exercício, buscar as melhores opções didáticas e metodológicas para os desafios que se impõem na tarefa de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Esteban e Zaccur³³, a concepção de *professor-pesquisador* se inscreve na articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isso signifique a supremacia da prática sobre a teoria. Para elas a centralidade de todo o processo de formação está no questionamento crítico. As autoras assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano.

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano (p. 21).

A ideia central do ensino, como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário necessita ser constantemente desenvolvido, baseia-se, entre outros contributos, na preocupação permanente com a

imprevisibilidade e complexidade com que o cotidiano escolar se constitui. Isso requer dos professores a tomada de decisão diante das exigências da realidade escolar. A nosso ver, essa reflexão possui proximidade com o relato contido na seguinte narrativa:

A vivência no programa me incentiva em relação à pesquisa e à formação docente crítico-reflexiva, na medida em que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos que permeiam o campo educativo, principalmente, em relação à Educação Infantil. Sendo assim, ressalto a importância que é vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do programa, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas (BOLSISTA 9 – narrativa textual entregue à coordenação).

No decorrer do processo formativo desenvolvido pelo Pibid/EF, vários elementos emergiram, tornando possível conferir a materialização desses pressupostos. Com efeito, registramos a construção coletiva do roteiro de observação, com vistas a configurar um instrumento norteador do olhar sobre/do cotidiano. Esse instrumento foi criado nos encontros formativos semanais e é fruto das observações iniciais dos bolsistas de ID ao se aproximarem do CMEI. Essa ação, orientada pelos parceiros mais experientes, nesse caso, os coordenadores do programa, denota uma atividade investigativa que corroborou a produção de conhecimento.

A consequência desse olhar mais direcionado, após a produção do instrumento de observação, foi a constituição de um arcabouço de pontos levantados pelos bolsistas de ID para serem investigados. Por exemplo, a rotina escolar e seus *atravessamentos* pedagógicos, o binômio cuidar/educar na Educação Infantil, a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, o protagonismo infantil nas aulas de Educação Física. Esses pontos surgiram da imersão no cotidiano escolar e configuram aquilo que mais chamou a atenção dos licenciandos. Essas inquietações foram tratadas pelos coordenadores no sentido de orientar o processo de pesquisa.

A partir de então, requereu-se dos bolsistas de ID um esforço em buscar na literatura acadêmica, referencial teórico para estudar e compreender com mais profundidade esses problemas/desafios. As discussões dos encontros seguintes configuraram diálogo com autores de referência em cada temática apontada. Tal esforço baseou-se na ideia de tomar a pesquisa como eixo da formação/atuação docente e contou com a orientação permanente da coordenação do programa, a fim de despertar nos envolvidos a dimensão pesquisante do trabalho pedagógico docente.

A teorização abordada no processo formativo desenvolvido pelo Pibid/EF se refere à concepção de criança e de infância que o programa assume⁶⁻¹³, em articulação com a perspectiva de professor como pesquisador da sua própria prática³⁴. Das já citadas narrativas textuais, depreendemos os apontamentos que denotam como o programa vem favorecendo esse movimento de investigação como eixo primordial da formação/atuação docente:

O Pibid/EF me ofereceu, no seu início, a oportunidade de aprofundar um referencial teórico que desconhecia sobre a infância e sobre a formação de professores-pesquisadores que me permitiu uma experiência mais qualificada de iniciação à docência, uma vez que minhas observações e expectativas puderam contar com um guia conceitual para destacar os significados da relação pedagógica com as crianças, em especial, aquela vinculada à Educação Infantil (BOLSISTA 5 – narrativa textual entregue à coordenação).

Todas estas iniciativas, como inserir no cotidiano escolar os bolsistas de ID, problematizar as observações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores-supervisores trazidas por eles, instigar a pesquisa de referenciais teóricos trabalhados que auxiliam na compreensão das crianças como sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização, confluíram para o dever científico de veiculação e expansão da produção de conhecimento. Assim sendo, os envolvidos foram motivados e orientados pelos coordenadores a inscrever trabalhos, frutos das produções até então elaboradas, tanto no Seminário Interinstitucionalⁱⁱ do Pibid/EF, quanto no Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesefⁱⁱⁱ).

Há uma conexão das diferentes ações desenvolvidas pelo Pibid/EF. Os princípios da centralidade das práticas e da pesquisa como eixo formativo, bem como a concepção de infância que permeia o programa estão em articulação e

concebem a formação como um processo em rede. Os trabalhos submetidos ao Conesef e apresentados no seminário interinstitucional são frutos das pesquisas dos bolsistas de ID em parceria com os professores-supervisores das escolas conveniadas ao programa. Tais pesquisas tratam das problematizações observadas após um *mergulho* no cotidiano das instituições municipais de Educação Infantil.

Houve, portanto, uma ação deliberada por parte dos coordenadores de incentivar a sistematização do que vinha sendo debatido em trabalhos de caráter científico. Esse fato contribui não só para repercutir o Pibid/EF no âmbito da universidade, mas também para difundir o conhecimento produzido com a comunidade e compartilhar experiências que se fundamentam na perspectiva da Sociologia da Infância e das DCNEIs⁶ entre diferentes instituições.

Molina Neto¹⁸ reforça a necessidade de entender o professor de Educação Física como investigador. Nesse sentido, o professor deveria ter acesso a programas de formação que oportunizassem a produção de um conhecimento que assegure a percepção do trabalho como campo de investigação. Para Nóvoa¹⁶⁻²⁸, a formação possibilita a experimentação que deve ser permeada pela inovação, pelo contato com novas propostas pedagógicas que incitam a investigação. Assim, o professor se torna produtor da sua profissão, pois reflete criticamente sobre a sua atuação e sobre o contexto que o rodeia.

Tomando como referência as narrativas textuais, verificamos a opinião de alguns bolsistas de ID acerca do processo de pesquisa desenvolvido no Pibid/EF, ao destacarem que o programa tem contribuído na sua inserção no universo acadêmico-científico. Para exemplificar, destacamos as seguintes narrativas:

Nesse mesmo contexto de buscar informações, estou coletando dados, através de relatórios de observação que estão sendo registrados através de produções de textos que serão utilizados para a produção do artigo que será apresentado no Conesef e possivelmente para a produção do meu trabalho de conclusão de curso (BOLSISTA 10 – narrativa textual entregue à coordenação).

Aliada as oportunidades que nos últimos anos estou podendo aproveitar, o Pibid, por exemplo, deu-me a garantia de iniciar a minha inserção no mundo acadêmico e me força a ler e pesquisar mais sobre os assuntos relativos à Educação Infantil (BOLSISTA 11 – narrativa textual entregue à coordenação).

Iniciei com a expectativa de estar em contato direto com a docência de Educação Física, mas isso não ocorreu diretamente. Tive que primeiro compreender a escola e como a educação brasileira está organizada [...]. Logo na primeira semana de vivência na 'EI', tivemos que escolher um tema para ser pesquisado no decorrer de um ciclo (BOLSISTA 12 – narrativa textual entregue à coordenação).

Por esse viés eles enxergam o programa como porta de entrada para o envolvimento em atividades inerentes ao universo acadêmico-científico. São instigados a produzir pesquisa investigando o *saberfazer*¹² docente. Ao mesmo tempo em que estudam e pesquisam o cotidiano, vão delineando a sua própria formação em licenciatura, perspectivando atuar com a Educação Física na Educação Infantil. Uma vantagem desse processo é que talvez muitos desses bolsistas de ID não teriam a oportunidade de ingressar na iniciação científica concorrendo pelos mecanismos tradicionais e, ao fazê-lo pelo Pibid/EF, carregam a vantagem de simultaneamente adensar o seu processo formativo docente.

Ressaltamos que esse processo não é linear, tampouco, homogêneo. Nem todos os bolsistas se apropriam dos conhecimentos tratados no âmbito do Pibid/EF e das experiências provenientes dele, da mesma maneira e no mesmo tempo. Parte dos sujeitos, ao apresentarem seus planos de ensino, como fração constituinte das tarefas inerentes ao programa e que antecedia as intervenções pedagógicas supervisionadas a serem realizadas no segundo semestre, demonstravam fragilidade na construção do item *referencial teórico-metodológico*, pois, segundo a análise feita pela coordenação, ficou evidente a carência de leitura de alguns bolsistas de ID e a dificuldade em fundamentar seus planos de ensino com a literatura especializada, especialmente, no tocante à concepção de infância trabalhada na formação.

b) A relação colaborativa entre a Universidade e a Educação Básica

O maior número de apontamentos das narrativas textuais indica essa relação de parceria compartilhada,

sinalizando que há uma contribuição específica do programa para a formação coletiva, residindo na troca de experiências colaborativas entre os envolvidos. Essa relação toma forma nos termos de uma *cultura de análises colaborativas* entre diferentes profissionais acerca das práticas²⁵. Referimo-nos ao trabalho desenvolvido em parceria que visa ao diálogo, à interação, às reflexões e à investigação das práticas no intuito de compreender e transformar o ambiente em questão.

Durante o transcurso do programa, algumas ações demandadas pelas escolas conveniadas^{iv} foram emergindo e conferindo materialidade a esse pressuposto. Dois exemplos dessa parceria são o trabalho de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI *Andorinhas* e a construção conjunta do Projeto de Intervenção pedagógica Educação Física (PIP/EF) no CMEI *São Cristóvão*.

A relação estabelecida entre a Ufes e os CMEIs é de diálogo numa perspectiva de contribuição mútua. Isso marca uma diferença de concepção do Pibid/EF, pois esse programa preocupa-se em colaborar de fato com a escola e não somente a utilizá-la como laboratório, como campo de pesquisa ou de estágio supervisionado. A intervenção do Pibid/EF nas unidades de ensino conveniadas se propõe a cooperar, imprimindo suas marcas de forma contributiva.

Na esteira da reformulação do PPP do CMEI *Andorinhas*, os bolsistas de ID reuniram-se com o professor-supervisor, com os educadores da unidade de ensino em questão e com um dos coordenadores, a fim de produzir uma nova redação para esse documento. A tarefa consistia em ler o PPP vigente e identificar as lacunas conceituais e temporais que precisariam ser atualizadas ou incorporadas. Para tanto, foi empregada uma tarefa de pesquisa nessa ação, pois os bolsistas de ID, conjuntamente com o professor-supervisor, tiveram que buscar na literatura, referenciais teóricos para consubstanciar a reformulação do documento, bem como se apropriar das novas orientações legais e pedagógicas previstas nas DCNEIs⁶.

Uma das lacunas rapidamente identificadas no PPP e que moveu os envolvidos a procurar apoiar suas discussões na literatura foi exatamente a ausência de uma concepção de infância no documento. A Bolsista 2 expressou essa carência ao apontar:

Senti falta, nessa parte inicial, de um tópico que fale da visão de infância. É preciso um texto que fale sobre os sujeitos com quem trabalhamos e que parta (sic) das novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Precisa expressar qual é a nossa visão sobre esse tema, levantando pelo menos três autores que estudamos no Pibid/EF que falam sobre isso [...]. Penso que deve aparecer antes de ‘missão’, porque é a partir disso é que se faz todo o resto do PPP (BOLSISTA 2 – fala proferida no encontro do dia 26-5-2015).

Essa identificação demonstra uma maior atenção a um elemento caro ao programa: a concepção de infância. A Bolsista 2, notou a ausência de uma concepção de infância que norteasse as discussões presentes no PPP a partir desse movimento de reformulação, decorrente da formação que o Pibid/EF tem lhe oportunizado. As discussões coletivas propiciaram incorporar ao PPP do CMEI aquilo que preconiza as DCNEIs⁶, baseando este documento nos pressupostos que são trabalhados pelo programa, quais sejam, a criança como sujeito de direito, produtora de cultura e protagonista do seu processo de socialização.

Cabe ressaltar ainda que o programa não está direcionando seus esforços apenas à formação inicial, mas, igualmente, busca enfrentar os desafios da formação continuada. Portanto, é uma dupla tarefa cumprida pelo Pibid/EF que, a nosso ver, também expressa o pressuposto da relação de parceria estabelecida entre a universidade e a educação básica.

A construção do Projeto Pedagógico da Educação Física no CMEI *São Cristóvão* para o ano letivo de 2015 (práticas corporais na natureza) configurou-se como uma oportunidade de fundamentar o trabalho pedagógico da Educação Física nessa unidade de ensino nas concepções de infância e criança⁶⁻¹³ assumidas pelo Pibid/EF. A disponibilidade do professor-supervisor em construir, por meio do programa, o seu projeto pedagógico, dialogando com os bolsistas de ID e com os pesquisadores no sentido de incorporar suas críticas e suas sugestões, concebe também, uma

relação colaborativa formativa que permite aos licenciandos envolvidos trocar experiências teórico-práticas e dar mais robustez à sua constituição *discente-docente*²⁹.

Furlanetto³¹ destaca positivamente essa relação colaborativa, afirmando que “[...] neste movimento dialético de formação inicial, o próprio formador se transforma por meio de sua atuação, pela interação com o outro e com o conhecimento” (p. 286). Para o referido autor, o que está em jogo transborda a simples relação de colaboração entre os sujeitos, para uma dimensão de sentido pessoal sobre a formação. Trata-se de compartilhamento de subjetividades, num sentido positivo e produtivo das relações. Portanto, o programa propicia que os professores-supervisores se constituam como coformadores dos *discentes-docentes*³⁰ (bolsistas de ID). Abaixo segue um exemplo que compõe essa dimensão:

[...] mal sabia eu que toda essa carga de trabalho gerada pelo Pibid/EF de forma alguma chegaria próxima da corresponsabilidade, que é participar na formação de outros professores, sejam bolsistas da graduação, ou dos colegas de docência, mas em contrapartida, com o desenrolar dos meses, ficou cada vez mais claro que esta responsabilidade com a formação dos meus pares é exatamente fator crucial no processo de minha própria formação, e que todos os esforços para que este programa tenha êxito, na verdade, são esforços que contribuem no meu processo de formação continuada e, sobretudo, um momento importantíssimo de reflexão de minhas próprias práticas docentes (SUPERVISOR 2 – fala proferida na mesa de professores-supervisores do Seminário Interinstitucional do Pibid/EF, realizado em 31-8-2015).

O professor-supervisor evidencia que a formação é um processo contínuo e de compartilhamentos. É na relação que vem estabelecendo com os demais professores-supervisores, com os bolsistas de ID, com os coordenadores e com os pesquisadores, que ele se sente capaz de reelaborar conceitos e reformular a sua própria prática. Essa oportunidade é fomentada pelo programa, por meio dessa parceria estabelecida pela Ufes com a escola. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, supervisores, coordenadores e pesquisadores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento mútuo, que representa uma via de mão dupla em que tanto a escola, quanto a universidade (professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Percebemos também nos relatos dos bolsistas de ID, inseridos no CMEI *São Cristóvão*, consta que, em algumas oportunidades, eles foram requisitados pelas pedagogas a assumir funções de docência sem estarem sob a devida supervisão da professora bolsista do Pibid/EF, com a finalidade de atender às demandas de interesse da escola, por exemplo, assumir turma que estava na ocasião sem professor regente. Nesse fato, inferimos que há certa confusão por parte de um dos lados dessa parceria, ou porque não ficou muito claro o papel de cada um no programa, ou por uma expectativa superestimada acerca das contribuições possíveis do Pibid/EF. Por essa razão, carece de um investimento maior por parte da coordenação na aproximação com o corpo técnico-administrativo do CMEI em questão no intuito de qualificar ainda mais a experiência em curso.

Conclusões

As implicações do Pibid/EF na formação inicial são bastante produtivas. Os dados analisados apontam para uma formação que vem se constituindo congruente com os pressupostos do programa, dialogando com as práticas e com os praticantes do cotidiano escolar, igualmente, inserindo os participantes numa dinâmica de pesquisadores das suas próprias práticas. Consideramos que o Pibid/EF tem sido importante para reconfigurar as concepções sobre a infância e sobre o sujeito criança, implicando aprender a aprender, traduzindo a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas *verdades* por teorias transitórias.

Reconhecemos que o programa avança processualmente no sentido de conferir uma formação de professores mais contundente devido ao seu caráter de imersão de licenciandos no cotidiano das escolas, extrapolando as experiências pontuais de contato direto dos graduandos com a realidade escolar e com os professores que atuam nas

escolas previstas nos currículos de licenciatura³⁴. Essa preferência por confrontar permanentemente a realidade concreta e as práticas ocorridas nas unidades de ensino com as discussões teóricas, a nosso ver, potencializa a formação dos envolvidos.

Todavia, é imperante reconhecer também que a abrangência do Pibid/EF é pequena, se comparada com o universo de discentes da licenciatura da Educação Física da Ufes. Assim sendo, nem todos terão essa mesma oportunidade de vivenciar uma formação que visa a diminuir o distanciamento da relação teoria-prática e de imprimir uma nova concepção de infância que possa balizar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos futuros professores que atuarão na Educação Infantil. Por esse viés, torna-se questionável o impacto dessa ação na constituição de futuras gerações de professores. Ou seja, em médio e longo prazo, não podemos afirmar que as práticas e representações sociais acerca da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil serão outras, na medida em que a grande maioria dos licenciandos ainda continua se formando no modelo curricular convencional, em que as experiências da/com a prática se encontram restritas a iniciativas pontuais de algumas disciplinas e a cargo do estágio supervisionado³⁴.

Na relação colaborativa, identificamos o fortalecimento do elo entre a universidade e as unidades de ensino do sistema municipal de educação. Isso vem favorecendo uma formação que deriva da prática cotidiana realizada na Educação Infantil e que mira a pesquisa como eixo da formação. Ou seja, eleva a categoria dos participantes à qualidade de pesquisadores da própria prática e produtores de novas/outras teorias que dialogam intimamente com as demandas do campo profissional, respondendo, assim, a uma das preocupações com que os subprojetos do Pibid de cada área de conhecimento se ocupam, isto é, atender aos desafios enfrentados pela formação, dando conta de determinadas carências à formação daquela área de conhecimento, no caso deste artigo, a Educação Física voltada para a Educação Infantil.

A experiência aqui narrada, denota que o Pibid/EF buscou fomentar uma formação de professores de Educação Física diferenciada do que comumente ocorre, permitindo que os bolsistas *mergulhem* no universo da Educação Infantil e dessa realidade vivenciada possam qualificar o seu percurso curricular e sua autoformação no âmbito da constituição das comunidades colaborativas. É nesse movimento de *mergulho* no cotidiano que os discentes, em parceria com os professores-supervisores, puderam resignificar suas compreensões sobre infância e sobre criança, percebendo formas diferentes de desenvolver o trabalho pedagógico com os *pequenos*, de forma a respeitá-los como sujeitos que produzem cultura e se afirmam como protagonistas dos seus processos de socialização.

Não deixamos de destacar que as ações desencadeadas pelo Pibid/EF são recebidas pelos bolsistas cada um à sua maneira. Obviamente, nem todos se dispuseram a participar da mesma forma e é normal que alguns não tenham sido tocados pelas experiências desenvolvidas. O programa analisado não é, em si, capaz de suprir todas as necessidades do professor em formação inicial e continuada, especialmente quando um dos atores implicados nessa relação resolve não investir na sua autoformação, fragilizando automaticamente esse processo.

Não descartamos a necessidade de outros estudos acerca do Pibid/EF a fim de construir um arcabouço maior de análises sobre o processo formativo empreendido por esse programa de formação conduzido pela Ufes. Contudo, consideramos que a nossa contribuição edifica parte do esforço de indicar caminhos sobre a formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil.

Referências

1. Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (23 dez.1996); Seção 1:27833-841.
2. Brasil. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. Diário Oficial da União, Brasília (17 jul. 2008); Seção 1:1.

3. Nunes KR, Berto RC. Políticas curriculares da educação física na educação Infantil na rede municipal de ensino de Vitória/ES. XXXIV Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação: Direitos humanos e cidadania: desafios para as políticas públicas e gestão democrática da educação; 11-14 ago. 2009; Vitória, BR. Vitória: ANPAE; 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/175.pdf.
4. Klippel MV. O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES [Dissertação de Mestrado]. Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; 2013.
5. Martins RLDR. O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil. [Dissertação de Mestrado]. Vitória. (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; 2015.
6. Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI; 2013.
7. Mello AS, Nascimento ACS, Bissoli FB, Santos ML. Educação física na educação infantil: um estudo em periódicos da área. In: Mello AS, Santos W, organizadores. Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV; 2012. p. 41-56.
8. Freitas LLL. Hollanda Loyola, educação e educação física: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944). [Dissertação de Mestrado]. Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; 2011.
9. Jesus JF. Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES. [Dissertação de Mestrado]. Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; 2014.
10. Pinto RN. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. Pensar a Prática. 2001; 4: 135-48.
11. Lacerda CG, Costa MB. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. Rer. Bras. Cien. Esp. 2012; 34: 327-41.
12. Alves N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Garcia LR, organizadora. Diálogos cotidianos. Petrópolis: DP et Al ii.; Rio de Janeiro: FAPERJ; 2010. p. 67-82.
13. Sarmento MJ. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmento MJ, Gouvea MCS, organizadores. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 17-39.
14. Marcelo C. A identidade docente: constantes desafios. Rev Bras Pesq Form Doc. 2009; 1: 109-31.
15. Gatti BA, Barretto ESS, André MEDA. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco; 2011.
16. Nóvoa A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Rev Educ. 2009; 350: 203-18.
17. Marcelo C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Rev Ciênc Educ. 2009; 8: 7-22.
18. Molina Neto V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Movimento. 1997; 4: 34-42.
19. Marcon D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos; 2005.
20. Connelly M, Clandinin DJ. Narrative Inquiry. *Complementary Methods for Research in Education*. Washington: American Educational Research Association; 2004.
21. Souza EC. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Souza EC, Abrahão MHMB, organizadores. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2006. p. 135-147.
22. Certeau M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Encontro cotidiano, cultura e planejamento urbano. São Paulo: FAU; 1985. p. 3-19.
23. Carvalho JM. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. Rio de Janeiro: DP&A; 2009.
24. Pimenta SG. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educ Pesqui. 2005; 31: 521-39.
25. Larrosa JB. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rev Bras Educ. 2009; 19: 20-28.
26. Locatelli AB, Ferreira Neto A, Ventrone S, Santos W. A pesquisa com o saber docente na educação e na educação física. Motus Corporis. 2003; 10: 63-83.
27. Charlot B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed; 2000.
28. Nóvoa A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa; 2002.
29. Monteiro AJJ, Coube R. Dialogando com os processos de educação e a (de)formação de professores em educação física: uma análise introdutória. In: Monteiro AJJ, Cupolillo AV, organizadores. Formação de professores de educação física: diálogos e saberes. 1. ed., Rio de Janeiro: Outras Letras; 2011. p. 61-74.
30. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte. 2011; 25: 497-511.

31. Furlanetto FR. O tornar-se professor: um estudo sobre a mudança de sentido pessoal no processo de formação inicial. In: Santos ARJ, Lugle AMC, Lima MAS, Araújo AL, Albertuni AC, organizadores. Experiências e reflexões na formação de professores. Londrina: UEL; 2012. p. 281-94.
32. Debortoli JA. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: Schineider O, Andrade Filho NF. Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS; 2008. p. 97-122.
33. Esteban MT, Zaccur E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: Esteban MT, Zaccur E, organizadoras. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p. 11-24.
34. Pizani J, Barbosa-Rinaldi IP. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. *Rev Bras Educ Fís Esporte*. 2014; 28: 671-82.

Notas

ⁱ Este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado que investigou o Pibid e a formação docente em Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil. Os dados aqui analisados foram produzidos por meio de narrativas dos licenciandos participantes do programa e constituem um recorte da Pesquisa-ação colaborativa realizada na referida dissertação.

ⁱⁱ Reunio os subprojetos de Educação Física da Ufes e da Escola Superior São Francisco de Assis em agosto de 2015.

ⁱⁱⁱ Foram 20 trabalhos apresentados em coautoria pelos bolsistas, coordenadores, pesquisadores e professores-supervisores, distribuídos nas modalidades de comunicação oral e pôster.

^{iv} Por razões éticas, atribuiremos nomes fictícios aos dois CMEIs que serão citados nessa análise.