

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

UNIVERSIDADE NA ESCOLA: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR

Oswaldo Luiz Ferraz

SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

**UNIVERSIDADE NA ESCOLA: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTATO COM O AMBIENTE
ESCOLAR**

Oswaldo Luiz Ferraz

Texto apresentado à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como um dos requisitos para a obtenção do Título de Professor Livre Docente

SÃO PAULO
2017

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Ferraz, Osvaldo Luiz

Universidade na escola: a formação em educação física na
educação infantil em contato com o ambiente escolar / Osvaldo
Luiz Ferraz.-- São Paulo : [s.n.], 2017.

124 p.

Tese (Livre Docência) - Escola de Educação Física e Esporte
da Universidade de São Paulo.

1. Educação física infantil 2. Educação infantil 3. Educação
física escolar I. Título.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição do total e percentual de turmas em escolas públicas e privadas em relação à oferta de educação física segundo a região geográfica.....	08
TABELA 2	Distribuição das escolas públicas de ed. Infantil em relação à existência de pátio coberto e descoberto.....	09
TABELA 3	Distribuição percentual de docentes atuantes em escolas públicas e privadas que possuem curso de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona, segundo o nível de ensino.....	14
TABELA 4	Distribuição percentual de docentes atuantes em escolas públicas e privadas que possuem curso superior, segundo o nível de ensino.....	15
TABELA 5	Indicadores da experiência na emei e a formação profissional – grupo-1.....	31
TABELA 6	Indicadores da experiência na emei e a formação profissional – grupo-2.....	32
TABELA 7	Indicadores da experiência na emei e a formação profissional – grupo-3.....	33
TABELA 8	Indicadores da experiência na emei e a formação profissional – grupo-4.....	34
TABELA 9	Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional - Grupo 5.....	36
TABELA 10	A experiência na emei e a formação profissional de todos os grupos: convergências	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 1	30
Quadro 2	A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 2	31
Quadro 3	A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 3	32
Quadro 4	A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 4	33
Quadro 5	A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 5	34
Quadro 6	Grupo 1 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito)	40
Quadro 7	Grupo 2 - Desafios e possibilidades(destaques em negrito de cada sujeito).....	42
Quadro 8	Grupo 3 - Desafios e possibilidades(destaques em negrito de cada sujeito)	45
Quadro 9	Grupo 4 - Desafios e possibilidades(destaques em negrito de cada sujeito).....	47
Quadro 10	Grupo 5 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito)	50
Quadro 11	Desafios e possibilidades: conhecimento do aluno e do contexto.....	52
Quadro 12	Desafios e possibilidades: conhecimento pedagógico.....	56
Quadro 13	Desafios e possibilidades: conhecimento do conteúdo.....	61
Quadro 14	Grupo 1 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).....	64
Quadro 15	Grupo 1 – Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos).....	66
Quadro 16	Grupo 2 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).....	69
Quadro 17	Grupo 2 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos).....	70
Quadro 18	Grupo 3 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).....	70
Quadro 19	Grupo 3 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos)	71

Quadro 20	Grupo 4 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito)	72
Quadro 21	Grupo 4 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos).....	73
Quadro 22	Grupo 5 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).....	74
Quadro 23	Grupo 5 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos).....	75

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar o Laboratório Didático em Educação Física na Educação Infantil como possibilidade de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da integração entre a universidade e a escola como campo de formação e atuação profissional. O pressuposto básico é o de que a formação e consolidação do saber docente construído nas disciplinas do curso de licenciatura pode ser enriquecida se os estudantes tiverem a oportunidade de entender que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar emergem a partir de um diálogo com a escola, considerando-se suas práticas institucionais, seus valores, história e seu cotidiano. Participaram desta pesquisa 19 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física (08 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), que cursaram as disciplinas de Educação Física na Educação Infantil I e Educação Física na Educação Infantil II, pertencentes ao 5º. e 6º. semestres letivo. O instrumento utilizado foi a entrevista com grupo focal, realizada ao final do ano letivo após a finalização da intervenção na escola campo e das aulas na universidade. Foi utilizado um roteiro de questões como norteador da entrevista. A análise dos dados foi concretizada através do método de Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que o Laboratório Didático foi significativo para a formação dos futuros professores na medida em que os estudantes: (a) experimentaram imersão no contexto escolar, com acesso à documentação, espaços e atividades da escola campo; (b) sentiram-se amparados para o desenvolvimento das propostas de intervenção com aulas de Educação Física; (c) manifestaram que a mediação do professor supervisor e do monitor bolsista no desenvolvimento das atividades auxiliou na adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas considerando-se a realidade da escola; (d) estabeleceram diálogo entre as práticas pedagógicas e as questões teóricas discutidas nas disciplinas da universidade; (e) puderam refletir sobre o campo profissional da educação física escolar em geral e, especificamente da educação física na educação infantil. Todavia, identificou-se lacuna na análise das políticas públicas e contexto macrossocial que condicionam o exercício profissional.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the Physical Education Didactic Laboratory in Children's Education as a possible source of early training in the Physical Education Teacher Training Course, based on the integration of universities and schools as places for both professional training and practice. The basic assumption is that teachers' knowledge development and consolidation, built through the courses taught in the Teacher Training Course, can be enhanced if students are given the opportunity to understand that the most suitable responses for each school community emerge from a dialog with the school itself, taking into account its institutional practices, values, historic background and daily experiences. The study had 19 students of the Physical Education Teacher Training Course (8 female and 11 male), who took Physical Education in Children's Education I and Physical Education in Children's Education II courses, during the 5th and 6th semesters. Focus groups were conducted at the end of the school year, once the interventions in the field school have been completed and the participants had no more classes at the university. A guide with questions was used to assist the interviews. Data analysis was conducted using the Content Analysis method. The results show that the Didactic Laboratory was highly significant for future teachers because the students: (a) were immersed into the school context, having access to documents, spaces and activities in the field school; (b) felt supported to develop intervention proposals with Physical Education classes; (c) explained that the mediation by the supervising teacher and the scholarship holding monitor while the activities were being performed helped them to adapt the pedagogic practices that were being developed to the reality of the school; (d) fostered dialog between pedagogic practices and the theoretical topics discussed at universities' courses; (e) were able to think about the professional field of Physical Education in general and, specifically, about Physical Education in Children's education. However, gaps were identified in relation to analysis of public policies and the macrosocial context that shape professional practice.

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	01
2	OBJETIVO	04
3	REFERENCIAL TEÓRICO	04
	3.1 Educação Escolar, Educação Física e Educação Infantil: bases legais e diagnóstico	05
	3.2 Formação de Professores e Profissionalização Docente.....	12
	3.3 O profissional reflexivo e possibilidades de formação.....	20
4	MÉTODO	25
	4.1 Delimitação	25
	4.2 Sujeitos	25
	4.3 Instrumento	25
	4.4 Procedimentos de coleta de dados	25
	4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas	27
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
	5.1 Formação Profissional em Contexto	29
	5.2 Desafios e Possibilidades: conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento pedagógico e, conhecimento do conteúdo	40
	5.3 Portadores de Necessidade Especiais e Inclusão	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
8	ANEXO.....	81

UNIVERSIDADE NA ESCOLA: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação Física da EEFÉUSP tem como objetivo precípuo a preparação de profissionais para a atuação no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para tal, são fundamentais os conhecimentos relativos aos aspectos: (1) a compreensão dos processos envolvidos na organização de atividades motoras em seus diversos níveis de análise (filosófico, histórico, psicológico, sociológico, antropológico, bioquímico, fisiológico, etc.); (2) a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes e; (3) o entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal. Os dois primeiros aspectos são contemplados, essencialmente, nas disciplinas oferecidas pela Escola de Educação Física e Esporte da USP e, o terceiro aspecto nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação da USP.

A pesquisa que se apresenta está relacionada, especificamente, a compreensão adequada da Educação Física na Educação Infantil e sua relação com as demais áreas de conhecimento, neste ciclo de escolarização. Sendo assim, vincula-se diretamente às disciplinas “Educação Física na Educação Infantil I (EFP0116)” e “Educação Física na Educação Infantil II (EFP0120)”. A proposta articula os objetivos propostos nas duas disciplinas e as oportunidades de experiência de ensino na instituição escolar de educação infantil.

O pressuposto básico desta proposta é o de que a formação dos futuros professores e professoras e a consolidação dos saberes docentes, construídos nas disciplinas do curso de licenciatura, pode ser enriquecido se os estudantes tiverem a oportunidade de entender que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar emergem a partir de um diálogo com a escola, considerando-se suas práticas institucionais, seus valores, história e seu cotidiano (PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2004).

Desta maneira, nestas duas disciplinas, foi proposto um contexto de formação – Laboratório Didático - que integra as atividades desenvolvidas no ambiente da

Universidade e as atividades desenvolvidas na Escola Campo (Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI), a saber:

- Na Universidade: aulas teóricas, aulas práticas, seminários, trabalhos individuais e em grupo, preparação e discussão de atividades de ensino, elaboração de materiais didáticos, entre outros.
- Na Escola Campo: observação de aulas do professor de sala e dos ambientes da EMEI (parque, brinquedoteca, informática, sala de leitura e vídeo e refeitório), participação em reuniões de pais/responsáveis, reuniões de professores, desenvolvimento de atividades de ensino sob supervisão (professor coordenador, professor da escola campo e monitor bolsista) e, experimentação dos materiais didáticos.

Sendo assim, o Laboratório Didático caracteriza-se como um lugar de reflexão sobre a prática pedagógica e que considera os futuros professores produtores de saber e saber-fazer e, não somente, consumidores de conhecimentos acadêmicos e profissionais.

As bases legais para a formação docente no Brasil assinalam a insuficiência do saber pedagógico e do conhecimento disciplinar específico para uma formação docente adequada se questões específicas da atuação profissional não foram contempladas durante o processo de formação inicial (BRASIL, 1996, BRASIL, 2010a, BRASIL, 2014, BRASIL, 2015). Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada (BRASIL, 2015) estabelece no CAPÍTULO 1 – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, em seu Artigo 3:

“ §5º São princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica:

III -a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério”.
(Grifo nosso)

Para além das questões de ordem legal, é de reconhecimento geral que as atuais exigências sociais trazem demandas educacionais que indicam a necessidade de os

programas de formação docente incluir a discussão das práticas dos professores em seus contextos e, assim, elegem a escola como espaço privilegiado de proposta formativa.

Segundo Almeida e Biajone (2007), desde a década de 1980 reformas nos sistemas educacionais de vários países têm como objetivo o fortalecimento do *status* profissional dos professores, buscando superar a ideia de docência escolar como uma atividade vocacionada para a concepção de uma profissão academicamente orientada. Amparados nesta premissa, pesquisadores tem investigado a base de conhecimento que legitima a profissão de professor e a genealogia da atividade docente.

Tardif, Lessard e Gauthier (1991) indicam pressupostos que podem orientar a estruturação de programas de formação de professores, a saber: (1) o ensino é uma atividade profissional que está ancorada em conhecimentos rigorosos; (2) os professores são práticos reflexivos; (3) a prática profissional é um espaço de formação e de produção de saberes, (4) a regulação de normas de acesso e progressão na carreira profissional é imprescindível e, (4) instituições universitárias de formação docente devem estar articuladas às escolas de educação básica. Ainda, como salienta Tardif (2002) o saber do professor precisa ser compreendido considerando-se o trabalho na escola e em sala de aula, pois as mediações que os docentes realizam para enfrentar e solucionar questões e situações cotidianas indicam princípios que alicerçam a competência profissional.

Como se percebe, a formação docente voltada às práticas educacionais que ocorrem nas escolas pode auxiliar a articulação do conhecimento disciplinar específico e do saber pedagógico. Entretanto, isto não significa o descuido com os fundamentos teóricos inerentes às disciplinas que estudam a educação, tais como a sociologia, a psicologia, a história, a antropologia, entre outras; bem como o conhecimento do objeto de estudo da disciplina ou área que se ensina (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2004).

Atualmente no Brasil, a perspectiva de formação docente centrada na prática profissional é concebida como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional que objetiva a compreensão das práticas educativas e aspectos diversos da cultura das instituições escolares, suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b). Além disso, balizada pelo conceito de “Prática como Componente Curricular é fixada em um mínimo de 400 horas (BRASIL, 2002c). É importante esclarecer que não se pretende substituir a formação teórica pela prática, mas valorizar a articulação destas dimensões.

Portanto, a investigação da formação inicial de professores em um contexto de contato com o ambiente escolar situa a compreensão do ensino em sua complexidade, onde o espaço escolar com suas práticas e valores são compartilhados com teorias e pesquisas educacionais. Além disso, projetos político-pedagógicos de formação de professores nesta perspectiva podem favorecer a colaboração entre professores pesquisadores das universidades e professores das escolas de educação básica, que entendo ser fundamental na formação docente.

2. OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi investigar o Laboratório Didático em Educação Física na Educação Infantil como possibilidade de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da integração entre a universidade e a escola como campo de formação e atuação profissional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para situar o ponto de partida do desenvolvimento deste trabalho e os elementos teóricos utilizados na discussão dos resultados da pesquisa, alguns temas foram abordados, a saber: (a) Educação Escolar, Educação Física e Educação Infantil: bases legais e diagnóstico, (b) Formação de Professores e Profissionalização Docente e, (c) Profissional reflexivo e possibilidades de formação.

No primeiro tema foram analisadas as bases legais que regulam e estabelecem princípios e objetivos pertinentes à Educação Básica, à Educação Física como componente curricular e, à Educação Infantil; estabelecendo relações com diagnósticos da realidade do sistema educacional brasileiro por meio de pesquisas desenvolvidas pelo IBGE/PNAD¹ e INEP/MEC². No segundo tópico apresenta-se uma breve contextualização das discussões recentes sobre a formação de professores, destacando-se o processo de profissionalização docente. Finalmente, a noção de professor reflexivo foi analisada e possibilidades de formação nesta perspectiva foram discutidas.

¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / PNAD - Programa Nacional por Amostras de Domicílios

² INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / MEC – Ministério da Educação

3.1 Educação Escolar, Educação Física e Educação Infantil: bases legais e diagnóstico

Inicialmente, podemos reconhecer que o sistema de educação formal no Brasil modificou-se consideravelmente nas últimas décadas. Avanços são identificados no que diz respeito à legislação e diretrizes, mas ainda há muito que fazer quando se considera a oferta de vagas, as propostas curriculares, as práticas pedagógicas e a formação do docente que atua na educação básica em geral.

As bases legais da educação nacional formam um conjunto de leis que, em essência, garantem a educação escolarizada como um direito da população. Sabe-se que grande parte destas conquistas é recente, produto de lutas sociais ocorridas nas últimas décadas. Sendo assim, analisaremos alguns documentos desta legislação que estão relacionadas à Educação Básica e a Educação Física Escolar, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e, Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

Um dos principais desafios da sociedade brasileira diz respeito a universalização do ensino básico que, de acordo com a Constituição Federal Brasileira no Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I, Artigo 208 (BRASIL, 1988)³, institui:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Do ponto de vista legal, não há dúvida do compromisso com a universalização da escolarização nesta faixa etária. Segundo dados do IBGE/PNAD (2014)⁴ a taxa de escolarização no Brasil para crianças de 4 a 5 anos de idade é de 82,7%, entre 6 a 14 anos de idade é de 98,5% e, para adolescentes entre 15 a 17 anos de idade é de 84,3%. Constata-se que, embora não tenhamos universalizado a escolarização de crianças e adolescentes brasileiros, podem-se identificar avanços consideráveis, sobretudo na faixa

³Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁴ IBGE/PNAD Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – síntese de indicadores 2014.
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40> Acesso em 22 de setembro de 2016.

etária de 4 a 5 anos de idade que, em 2007, era de 70%. Portanto, observa-se um aumento de 12,7 pontos percentuais para crianças de 4 a 5 anos de idade. Já, no segmento etário 6 a 14 anos de idade houve um pequeno crescimento, uma vez que o índice já alcançava 97% em 2007 e, para jovens de 15 a 17 anos de idade identifica-se um crescimento de 2,2 pontos percentuais com o índice de 82,1% em 2007 passando para 84,3% em 2014. Um dado importante neste cenário é o de que a diferença entre a taxa de escolarização de crianças de 4 a 5 anos de idade e os jovens de 15 a 17 anos de idade era de aproximadamente 12 pontos em 2007 e, atualmente, quase não existe diferença entre as taxas, sendo ambas superiores a 82% de alunos e alunas matriculados na escola.

Complementando o diagnóstico, na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de somente 24,6%. Constata-se uma demanda substancial neste segmento e esforços ainda precisam ser feitos para universalizar o atendimento educacional para estas crianças. Esta situação é preocupante, uma vez que o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) estabelecia como meta que, até 2016, a educação infantil deveria ser universalizada para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, o referido documento indica que a oferta de educação infantil em creches para atender crianças de até 3 anos de idade deverá contemplar 50% das crianças nesta faixa etária até 2024. Como se pode perceber, ainda estamos longe da universalização do acesso à Educação Infantil.

Estes dados são importantes para o estabelecimento de ações educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade de vida da população. Embora grande parcela da população de crianças e jovens brasileiros estarna escola, muito pode ser feito para a inclusão das crianças de até três anos de idade e realmente universalizar a educação básica no Brasil.

Ainda, pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD, 2014)⁵ assinala que a média de anos de estudo das crianças e jovens brasileiros é de 7,7 anos de escolarização, o que destaca o papel importante da instituição escolar nas ações educacionais para a promoção da qualidade de vida. Entretanto, é necessário ampliar este tempo de permanência.

⁵IBGE/PNAD Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – síntese de indicadores 2014. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40> Acesso em 22 de setembro de 2016.

Especificamente em relação ao componente curricular de Educação Física, estudiosos, pesquisadores e profissionais da área tem advogado a favor das práticas corporais para todos os envolvidos com a escola, reconhecendo sua importância no desenvolvimento, na inserção cultural, na saúde e no lazer dos estudantes. Corroborando esta meta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996) em seu Artigo 26, parágrafo 3, faz referência ao componente curricular de educação física e estabelece⁶:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas;

II – maior de 30 (trinta) anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (vetado)⁷;

VI – que tenha prole.

Embora fique claro que a educação física é componente curricular obrigatório na educação básica, ratificando sua importância no processo de escolarização, a possibilidade de ser facultada a uma determinada parcela de alunos e alunas levanta uma discussão importante para a área de educação física. O argumento para a não obrigatoriedade está baseado no perfil da população escolar que não teve acesso à educação básica em idade escolar. Do ponto de vista legal, está baseado no Artigo 37, parágrafo 1, Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos e dispõe:

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Embora o legislador tenha sido sensível à situação social e econômica dos estudantes e este é um aspecto positivo da legislação; o que se percebe é que a

⁶ Redação dada pela Lei no. 12.796, de 2013.

⁷ Este item referia-se aos cursos de pós-graduação e como o Art. 26 da LDB diz respeito à organização curricular da educação básica, foi vetado.

concepção de educação física escolar que fundamenta o caráter facultativo em determinadas situações, concebe a noção de atividade física e, conseqüentemente de educação física escolar, prioritariamente na sua dimensão energética e não em sua dimensão informacional. Isto é um problema, pois a concepção de Educação Física que adoto neste texto concebe que o físico da educação física escolar não está referenciado ao músculo, a força, à velocidade, ou ao gasto energético somente. O físico neste contexto refere-se *“aos sentidos do corpo dados pela propriocepção, que dá a medida de todas as coisas e assim dá aos sujeitos suas próprias medidas, lhe diz quem ele é, dá sustentação à sua identidade”*.(PNUD/INEP, 2016, p. 16-17).

Em outras palavras, conhecer, experimentar, reconstruir e analisar as práticas corporais (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, entre outras) possibilita aos jovens e adultos que estão na escola interagir criticamente com estes importantes e diversificados saberes que ganharam relevância ao longo da história e que nos constituem como sujeitos. Portanto, facultar a participação destes alunos e alunas nas aulas de educação física pode restringir a possibilidade de uma participação cidadã mais efetiva na sociedade.

A seguir, apresenta-se a porcentagem de escolas públicas e privadas que oferecem a Educação Física no currículo escolar, segundo a região geográfica.

TABELA 1: Distribuição do total e percentual de turmas em escolas públicas e privadas em relação à oferta de Educação Física segundo a região geográfica.

Região	Oferta de Educação Física		Total
	Sim	Não	
Norte	149.951 (76%)	47.295 (24,0%)	197.246 (100%)
Nordeste	352.135 (58,9%)	246.098 (41,1%)	598.233 (100%)
Sudeste	515.496 (65,3%)	274.417 (34,7%)	789.913 (100%)
Sul	207.331 (72,3%)	79.335 (27,7%)	286.666 (100%)
Centro-Oeste	107.581 (75,1%)	35.633 (24,9%)	143.214 (100%)
Brasil - Total	1.332.494 (66,1%)	682.778 (33,9%)	2.015.272 (100%)

Fonte: Andrade (2015)⁸ - relatório produzido a partir de micro dados do Censo Escolar 2013.

Observando-se a Tabela 1, identifica-se que 66,1% das escolas ofertam educação física na modalidade de ensino regular. A partir dos dados pode-se inferir que, apesar da oferta de Educação Física no currículo escolar, em grande parte das escolas, ainda há possibilidade de aumentar a oferta de Educação Física, como uma ação de política pública que objetive incluir mais possibilidades de práticas corporais.

⁸ANDRADE, D. F. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD/INEP, abril, 2015.

Sabe-se que o componente curricular de Educação Física é um fator coadjuvante no aumento dos níveis de atividade física dos estudantes. Segundo dados da pesquisa PeNSE 2015⁹(IBGE, 2016), o percentual de estudantes do 9º. Ano do ensino fundamental público e privado que informaram ter dois ou mais dias de aulas de educação física na semana anterior à entrevista, foi de 48,0% aproximadamente. Todavia, este indicador era de 38,6% em 2012. Os dados desta pesquisa também indicaram que houve variação regional tendo a Região Nordeste (31,0%) o menor percentual e a Região Sul (72,3%) com o maior percentual. Além disso, nos últimos anos houve queda no percentual de escolares que não tiveram aulas de educação física, sendo que este número passou de 18,3% em 2012 para 14,0% em 2015 de alunos que não tiveram aulas de educação física nos últimos sete dias anteriores à pesquisa.

Em síntese, pode-se perceber que a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996) ainda não é suficiente para que os sistemas municipal, estadual e federal garantam o oferecimento da disciplina no currículo escolar de forma sistematizada e universalizada.

Outro fator que dificulta o trabalho com o movimento na Educação Infantil diz respeito às instalações e infraestrutura. No caso específico das escolas de Educação Infantil, as práticas corporais frequentemente ocorrem em pátios. Sendo assim, é importante verificar a disponibilidade deste tipo de ambiente físico. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2013), foram identificadas 33.096 escolas públicas que ofertam somente Educação Infantil. Observando-se a Tabela 2, constata-se que 32,9% possuem pátio coberto e 31,9% possuem pátio descoberto, totalizando 64,8% de unidades escolares públicas com pátios (coberto e descoberto) para a prática de atividades físicas.

TABELA 2: Distribuição das Escolas públicas de Ed. Infantil em relação à existência de pátio coberto e descoberto.

Tipo de Pátio	Sim	Não	Total
Coberto	10.894 (32,9%)	22.202 (67,1%)	33.096 (100%)
Descoberto	10.574 (39,1%)	22.522 (68,1%)	33.096 (100%)

Fonte: Andrade (2015)¹⁰- relatório produzido a partir de micro dados do Censo Escolar 2013/INEP.

⁹ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

¹⁰ ANDRADE, D. F. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD/INEP, abril, 2015.

Constata-se, observando estes percentuais que há inadequação de escolas brasileiras de Educação Infantil para as práticas corporais de maneira geral. A análise dos dados demonstra que a infraestrutura das escolas ainda precisa ser melhorada. A inexistência de espaços adequados para as práticas corporais nos diferentes momentos do cotidiano escolar prejudica o oferecimento de oportunidades de movimento necessárias aos estudantes em qualquer ciclo de escolarização, sobretudo na Educação Infantil em que a expressão de movimentos é exuberante.

No que diz respeito a Educação Infantil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) promulgada pouco tempo após a vigência da ditadura militar apresenta concepções, direitos e deveres sobre a relação do Estado Nação com os cidadãos. Especificamente em relação à Educação Infantil, no Artigo 208, inciso IV, institui que é dever do Estado o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola sendo um direito da criança e uma opção da família. Reafirmando este direito o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) – ECA retoma o Artigo 208 da Constituição Federal e, além disso, estabelece um sistema de organização e fiscalização de políticas públicas direcionadas à infância e à adolescência que buscam evitar violações nos direitos das crianças e dos adolescentes e o desperdício e desvio de verbas para financiamento do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996) na Seção II – Da Educação Infantil - estabelece:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Percebe-se, que a Educação Infantil passa a ter a função específica de iniciar a formação escolar de todas as crianças e que esta deve ser compartilhada com a família e com a comunidade. Outro aspecto importante é a concepção de desenvolvimento

integrado adotada que implica na compreensão de educação como um processo sistemático e contínuo, devendo ser acompanhado e avaliado para que, após diagnóstico, possam ser tomadas decisões relativas aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino visando o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Outro aspecto importante para a Educação Infantil pode ser identificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b). Além dos aspectos constituídos nos documentos analisados anteriormente, cabe destacar o pressuposto adotado no texto de que a criança se constitui em um sujeito histórico e de direitos.

O primeiro aspecto - sujeito histórico - enfatiza que a criança possui desejos, opiniões, capacidades de decidir, maneiras de pensar e de se expressar; enfim, formas de compreender e atuar no mundo que são construídas na cultura do meio social em que elas vivem e que se modificam historicamente ao longo do tempo. A implicação educacional deste traço social é o de que o projeto pedagógico precisa considerar sua história pessoal, sua cultura familiar, o espaço geográfico em que ela habita com relações de pertencimento étnico, racial e de sexo próprias que produzem ideias, valores e códigos que permitem à criança não só compreender e reproduzir o mundo que a circunda, mas também ressignificá-lo e reinventá-lo.

O segundo aspecto - sujeito de direitos - considera que independentemente de sua história, do meio social em que vive e da sua dinâmica cultural, ela possui direitos garantidos legalmente e que são iguais para todas as crianças, sendo expressos nos princípios políticos, a saber: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Sendo assim, é preciso oferecer às crianças oportunidades de convívio com outras crianças e adultos com base em relações sociais democráticas, partilhando situações diversas em que as crianças possam ter uma formação participativa e crítica em contextos que permitam o questionamento de ideias, a expressão de desejos e sentimentos, e a explicitação da preocupação com o outro e o meio ambiente na busca do bem-estar individual e coletivo.

Finalizando a reflexão sobre a Educação Infantil brasileira a partir das bases legais tem-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Neste documento estão sugeridos princípios éticos, políticos e estéticos que podem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil; bem como objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação, para auxiliar os docentes na

elaboração dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil, abrangendo as creches e as pré-escolas e, reafirmando a autonomia das instituições escolares na definição da abordagem curricular a ser seguida.

Além disso, o texto reforça a finalidade de cuidar e de educar as crianças neste ciclo de escolarização por meio de proposta educacional explícita e sistematizada. Este aspecto é relevante, pois historicamente as creches e pré-escolas brasileiras foram criadas com a função específica de acolhimento das crianças oriundas das classes trabalhadoras devido a inserção feminina no mercado de trabalho ao longo do processo de urbanização no país e do crescimento econômico. Deste modo, o oferecimento de um espaço de cuidados básicos essenciais com a saúde, a alimentação e a supressão das carências sociais consistia-se em função primordial. Portanto, identifica-se neste documento e nos demais elementos que compõem a base legal relacionada a Educação Infantil citados anteriormente, a consolidação de integração das perspectivas do cuidar e do educar.

Em síntese, as crianças e jovens brasileiros estão na escola e lá permanecem por um período de tempo profícuo para ações educacionais empenhadas na constituição de uma escola de qualidade. Neste sentido, se quisermos promover a Educação Física como coadjuvante neste processo educacional devemos, desde a infância, incentivar um conjunto de ações na escola que melhorem a experiência e a compreensão dos estudantes sobre o papel das práticas corporais para a saúde, o desenvolvimento, a inserção cultural e o lazer; mediante a aprendizagem de saberes e conhecimentos inerentes a essas experiências.

3.2 Formação de Professores e Profissionalização Docente

Diagnóstico

A escola se estrutura num projeto político pedagógico que depende de recursos humanos com formação adequada para planejar e executar práticas pedagógicas nas disciplinas que compõem o currículo, no recreio, no recesso escolar, no fim de semana e nas atividades de contra turno. Isto requer um corpo docente qualificado e preparado para planejar e implantar um currículo escolar nos diferentes ciclos da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996), estabelece no Título VI - Dos Profissionais da Educação, em seu Artigo 62, que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”¹¹

Ainda que em seu Artigo 63, inciso I, estabeleça que os cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental **deverão ser oferecidos pelos institutos superiores de educação** (grifo nosso); o Artigo 61, inciso I, TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação, permite interpretações ambíguas, pois pode admitir a formação em nível médio como se percebe, a seguir:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.

Sendo assim, ainda é necessário algum tipo de regulamentação e esclarecimento por parte do Poder Público quanto à exigência de formação superior para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I.

Ao que tudo indica o tema da formação docente para atuar na Educação Básica merece cuidado e reflexão, pois o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)¹² que foi promulgado em 25 de junho de 2014, constituindo-se em lei importante para o sistema educacional brasileiro, devendo ser implantado no prazo de até 10 anos a contar da data de sua publicação, estabelece:

“Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1

¹¹Redação dada pela Lei No. 12.796 de 2013.

¹²Lei do PNE nº 13.005/2014. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado em 25 de junho de 2014.

(um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”

Finalizando, sabe-se que o acesso à formação universitária dos professores e professoras de Educação Básica ainda não se concretizou e estamos longe da consolidação do pacto entre a União, os Estados e os Municípios para efetivação desta meta. Tomem-se como exemplo os dados apresentados na Tabela 3 do estudo do INEP¹³ com base no Censo da Escolar 2015 sobre os docentes com curso de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam, segundo o nível de ensino que atuam na Educação Básica.

TABELA 3: Distribuição percentual de docentes atuantes em escolas públicas e privadas que possuem curso de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona, segundo o nível de ensino.

NÍVEL DE ENSINO	PORCENTAGEM
Educação Infantil	44,6 %
Ensino Fundamental I	57,5 %
Ensino Fundamental II	48,9 %
Ensino Médio	58,9 %

Fonte: INEP. Micro Dados do Censo Escolar 2015¹⁴.

Como se verifica, este panorama ainda está longe do ideal e da Meta 15 estabelecida no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) que estabelece a formação específica de nível superior para todos os docentes da educação básica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE. Muito embora, parcela significativa dos docentes da educação básica possua formação em curso superior (vide Tabela 4), é de reconhecimento geral que a formação específica na área de ensino em que se atua é fundamental para a qualidade da educação.

¹³ INEP Micro Dados do Censo Escolar <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 02 de novembro de 2016.

TABELA 4: Distribuição percentual de docentes atuantes em escolas públicas e privadas que possuem curso superior, segundo o nível de ensino.

NÍVEL DE ENSINO	PORCENTAGEM
Educação Infantil	63,8 %
Ensino Fundamental I	74,6 %
Ensino Fundamental II	85,4 %
Ensino Médio	93,1 %

Fonte: Censo Escolar 2015¹⁴.

Ainda, sabe-se que a formação inicial nos cursos de licenciatura precisa ser complementada por programas de formação continuada para os profissionais da educação em todos os níveis de ensino. Esta perspectiva é corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - Artigo 58 (BRASIL, 2010a) que visa o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades docentes.

Profissionalização docente

A complexidade e dinâmica inerentes às relações sociais e ao mundo do trabalho na sociedade atual requerem dos profissionais que nela atuam competências diferenciadas daquelas exigidas em tempos antigos, uma vez que a necessidade de conhecimentos cada vez mais diversificados é constante.

Uma consequência deste atributo é que, a profissão está sempre se atualizando, possibilitando o oferecimento de serviços melhores e mais apropriados. Entretanto, este é apenas um dos requisitos para a atuação profissional adequada, pois a profissão se caracteriza por gestão de situações e problemas, regulados pelos conhecimentos advindos de diversas instâncias. Sendo assim, a ambiguidade na relação teoria e prática é uma característica comum em diversas profissões, tais como medicina, engenharia, odontologia, entre outras e, também na profissão docente; uma vez que nenhuma dessas profissões se resume à simples aplicação de uma tecnologia ou constructo teórico.

Apesar da concordância com a direção estabelecida nas características inerentes a profissão convém problematizá-las, pois as relações entre o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho são várias e complexas. Como explica Machado (1995), a preparação para o mundo do trabalho é reconhecida como um processo em constante modificação e que recebe influência das transformações que ocorrem na ciência, na

¹⁴INEP/MEC Censo Escolar 2015. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 02 de novembro de 2016.

tecnologia e nas relações trabalhistas. Por exemplo, antes do século XVII a qualificação para o trabalho era, essencialmente, um conhecimento artesanal voltado para a agricultura e comércio que passava de geração a geração por meio da família ou dos escravos. Com a revolução industrial, surgiu a necessidade de conhecimento para aplicação industrial ocasionando, assim, o aparecimento de processos educacionais específicos para a qualificação dos operários e com isso, a formação específica para esta tarefa valorizou a instituição escolar, ressaltando o seu papel no ensino de um conhecimento útil e aplicado. Entretanto, após as décadas de 1950 e 1960 com a tecnologia informacional, a relação entre o mundo do trabalho e o conhecimento passa a ser de integração e a ideia de “conhecer o conhecimento”, de “aprender a aprender” acarretou enorme flexibilidade aos processos educacionais de formação para o trabalho, abalando noções que antes regulavam esta relação.

No que diz respeito ao processo de profissionalização docente, inicialmente é importante destacar o contexto social paradoxal atual, como apontado por Tardif (2000). Segundo o autor, se por um lado pede-se aos professores para se tornarem profissionais; por outro, o movimento de profissionalismo e as profissões mais consolidadas estão atravessando uma crise enorme. Especificamente, em relação a profissionalização do ensino e da formação de professores, Tardif argumenta que esta é uma ocorrência internacional para a qual convergem as reformas educacionais e correntes teóricas adotadas em vários países.

O que distingue a profissão da noção de ocupação é, essencialmente, a natureza dos conhecimentos e a forma de se obtê-los. Esta é uma concepção antiga e, já há algum tempo, caracterizada como complexa. Segundo Morford (1972), um dos aspectos que identifica o profissional, é possuir um corpo de conhecimentos relevantes para a sociedade, fruto de pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico, que orientam suas ações e serviços prestados à comunidade. Essa dinâmica é diferente de basear a atuação profissional em processo exclusivo de tentativa e erro. É evidente que isso não significa desconsiderar a experiência acumulada mediante processo de tentativas e erros provindos, quase sempre, de profissionais mais experientes. Na perspectiva apontada pelo autor, os conhecimentos estão em constante produção, reformulação e síntese e, em função dessa modificação, com o passar do tempo, exige-se a preparação de profissionais capazes de constante aperfeiçoamento, isto é, competentes para adaptar ou alterar a sua prática profissional à luz dessa evolução.

Nomeadamente, as principais características da profissão são: (1) conhecimentos especializados advindos das disciplinas científicas, (2) embora baseados em disciplinas científicas, os conhecimentos são fundamentalmente pragmáticos, (3) os profissionais são os únicos com direito e competência para exercer determinados tipos de trabalho, (4) somente os profissionais estão habilitados para avaliar seus pares, (5) discernimento e autonomia são aspectos fundamentais da profissão, uma vez que os problemas e as rotinas de solução não podem ser codificadas de antemão, exigindo reflexão, (6) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando de formação contínua, (7) os profissionais são responsáveis técnica e legalmente pelos resultados e consequências de seu trabalho (TARFIF, 2000).

Ainda, segundo o autor, especificamente em relação ao movimento de profissionalização docente, o objetivo é a implantação e o desenvolvimento das características acima descritas na prática pedagógica e na formação de professores. Sendo assim, as reformas educacionais têm estabelecido padrões de competência para a prática pedagógica, indicado princípios e objetivos para a formação docente e, tentado construir uma base de conhecimentos para o ensino.

Uma classificação esclarecedora e direcionada às pesquisas em formação de professores, no período compreendido entre 1960 até de 1980, pode ser encontrada em Cardoso (1997). Segundo a autora, na década de 60 as pesquisas atentaram para a descrição das qualidades pessoais dos professores, buscando identificar as características estáveis para a definição de um modelo de bom professor, acreditando serem determinantes para a qualidade do ensino. Na década de 70, as investigações, tendo por referência o paradigma “processo-produto”, tornaram-se mais sistematizadas e procuraram relacionar as qualidades pessoais dos professores aos resultados acadêmicos dos alunos. Nessa perspectiva, a formação do professor enfatizou a transmissão de técnicas eficientes, capazes de levar os alunos a um bom resultado. Esse enfoque deu origem à “racionalidade técnica” que, segundo a autora, gerou modelos de treinamento baseados em sistemas comportamentalistas. Com o impacto da Psicologia Cognitiva na década de 80, a preocupação passa a residir nos processos psicológicos internos do professor, considerando-o um sujeito ativo, cujas ideias e conhecimentos adquiridos antes de ser educador precisam ser levados em consideração. Mais do que averiguar o que os professores fazem, nessa perspectiva, o objetivo é investigar como esses professores representam as teorias e princípios explicativos para sua prática. As pesquisas ganham, portanto, conotação psicológica, objetivando conhecer a cognição do

professor. As informações a que o professor tem acesso em sua formação e atuação constitui-se em parte da estrutura do conhecimento, a qual ele recorre para planejar, implantar e avaliar seu projeto pedagógico.

Para reflexão sobre os últimos trinta anos, podemos recorrer à proposição de Tardif (2013) sobre o desenvolvimento da ocupação/profissão docente, que pode ser compreendido consistindo-se de três estágios: (1) um ofício sem saberes, (2) um conjunto de saberes sem ofício e, (3) um ofício feito de saberes. No primeiro caso, esclarece o autor, o ofício docente era uma vocação, um dom que se exercia por gostar de crianças e, a aprendizagem docente dava-se pela observação e acompanhamento de professores com experiência no ensino. No segundo estágio, um corpo de conhecimentos é construído a partir de bases científicas advindos das ciências da educação, notadamente da psicologia e psicopedagogia, para fundamentar a formação de professores; entretanto, ignorando os conhecimentos oriundos da experiência dos professores na escola. No terceiro estágio - ofício feito de saberes, influenciado pelo movimento de profissionalização do ensino, a formação docente se fundamenta em bases científicas aliadas aos conhecimentos e saberes sobre o que o professor faz de fato nas escolas.

Como se observa neste breve histórico, durante muito tempo a profissão docente foi considerada apenas em sua dimensão técnica, ou seja, o professor era visto como um mero aplicador de decisões extrínsecas a ele, que deveriam ser colocadas em prática. Entretanto, atualmente, é reconhecido que a natureza do trabalho docente possui dimensões mais amplas e complexas, pois implica observar, analisar, selecionar conhecimentos teóricos relevantes, avaliar e, além disso, estabelecer um canal de comunicação com o aluno, com a família ou responsáveis (BRASIL, 2002d).

Macedo (1994), referindo-se a esse tema, explica quatro pontos fundamentais que compõem o trabalho docente, a saber: (1) precisa tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; (2) ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função; (3) adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor e (4) ter conhecimento adequado dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagens de seus alunos. Portanto, a função docente exige do professor um conhecimento acadêmico (fatos e teorias), um conhecimento de procedimentos didático-pedagógicos e um saber que consiste em gerir essa informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto específico da situação educacional, sem perder de vista os objetivos traçados.

Corroborando essa perspectiva, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002d) consideram que a formação e o desenvolvimento profissional são processos permanentes, influenciados pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida, ou seja, englobando a vida pessoal e profissional. Sendo assim, esse processo tem implicação direta na dimensão da pessoa como ser cultural e político, significando, muitas vezes, a descoberta ou reconsideração das formas de participação da vida social e cultural. Este documento propõe que o desenvolvimento profissional seja contínuo devido a, pelo menos, quatro exigências:

a) o avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;

b) o processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;

c) a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção de modelos econômicos, políticos e sociais;

d) o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar; (BRASIL, 2002d, p.64)

Ao que tudo indica, para a efetivação deste processo constante e contínuo de desenvolvimento e formação, é necessário que o poder público assuma a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, tanto quanto o professor se engajar inteiramente nessa corresponsabilidade.

Sobre esse tema, Perrenoud (2001) argumenta que a atuação do professor é exercida em condições singulares e que a eficácia pragmática, às vezes, é mais importante do que a coerência teórica ou regra metodológica. Segundo o autor, o professor tem sempre que estar preparado para o imprevisto, já que a possibilidade de antecipação dos fatos é limitada. Em outras palavras, por exemplo, diferenciar em que momento pode ater-se ao problema específico de um aluno ou quando é mais adequado atender para as particularidades individuais dentro de um contexto geral com o grupo, é algo que se aprende no exercício da função. Sendo assim, alcançar o conhecimento necessário para a gestão de uma aula ou programa de ensino implica, além de conhecimento profissional, tempo de experiência frente a uma sala de aula. Neste sentido, o trabalho docente funciona como um sistema de esquemas de pensamento, de

percepção, de avaliação e ação da prática pedagógica, em que é preciso controlar microssituações que se combinam e que são difíceis de analisar frente a uma pressão temporal.

Portanto, a natureza do trabalho docente torna seu processo de formação um tema complexo que, como campo de pesquisa, é fundamental para o desenvolvimento da profissão. O interesse pela formação de professores em nossa sociedade tem se fortalecido, pois a expectativa sobre os resultados do trabalho exercido pelos professores é fundamental no estabelecimento de subsídios para a construção de uma política pública relacionada à estruturação de currículos de formação, desenvolvimento de métodos de ensino e elaboração de currículos, entre outros.

3.3 O professor reflexivo e possibilidades de formação

O conceito de reflexão é muito utilizado por pesquisadores e formadores de professores (SHÖN, 1992; PÉRES GÓMES, 1992, 1998; NÓVOA, 1992; ZABALZA, 1994). Entretanto, Pimenta (2012) nos alerta que a reflexão enquanto adjetivo é um atributo próprio do ser humano e, entre outras qualidades, esta é uma das que o diferencia dos animais. Portanto, todos os seres humanos refletem. Todavia, o conceito de “professor reflexivo” ganhou relevância no campo educacional e se expandiu consideravelmente, a partir dos anos 1990, com as ideias de Donald Schön sobre formação profissional¹⁵. Explica a autora que Schön, rompendo com a perspectiva de formação profissional acadêmica baseada em: (a) apresentação teórica, (b) aplicação e, (c) estágio de utilização e aproveitamento dos conhecimentos técnico-profissionais; propõe outro modelo de formação fundamentado na reflexão, análise e problematização da prática profissional e, sobretudo, valorizando o conhecimento tácito que os profissionais possuem para solucionar seus problemas. Desta forma, no caso da profissão docente, se fortalece a perspectiva de uma prática refletida que parece ser profícua na atuação e formação. Em síntese, eleger a prática de outros professores e dos próprios futuros professores durante toda a formação profissional e não apenas ao final do curso com os estágios, parece ser importante e adequado às demandas profissionais nesta perspectiva.

¹⁵ Para aprofundamento ver Donald A. Schön (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Segundo Shön (1992), a função docente implica o *conhecimento na ação* (conhecimento prático), *a reflexão na ação e, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (nível reflexivo). O *conhecimento na ação* (conhecimento prático) é o tipo de conhecimento inerente e simultâneo às ações, que se manifesta no saber fazer mediante esquemas semiautomáticos ou de rotinas que se configuram em um hábito e não precedem a ação. Todavia, este conhecimento não é suficiente, sobretudo em situações novas e carregadas de incertezas que são frequentes no dia-a-dia dos professores. Por isso, há outro tipo de reflexão que ocorre quando na atuação profissional pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que agimos. Este processo é denominado de *reflexão na ação* que, embora seja o pensar sobre aquilo que se faz, não possui o rigor e sistematização requeridos pela análise racional em que não há pressão temporal e espacial. Em outras palavras, não há possibilidade de distanciamento da situação devido sua imediaticidade. Finalmente, *a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* constitui-se na análise *a posteriori* sobre os processos e resultados da ação. O professor, livre das restrições e demandas urgentes que ocorrem durante a ação, pode buscar referenciais teóricos e técnicas adquiridas no processo de formação profissional para melhor compreensão do ocorrido e das futuras situações. Evidentemente, neste último processo de reflexão estão em jogo as formas de representar a realidade com crenças e percepções subjetivas.

Portanto, a valorização da prática com reflexão é uma das indicações desta perspectiva de formação de profissional. Segundo Pimenta (2012), este é um caminho que deve ser percorrido desde o início da formação de professores, uma vez que estes precisam ser capazes de ensinar em situações singulares que são historicamente e socialmente situados. Outro argumento sobre a importância da reflexão no trabalho docente é a possibilidade e fertilidade desta ideia ser parte integrante em todo o processo de desenvolvimento da ação do professor; ou seja, antes, durante e após a ação docente.

Fundamentalmente, a preocupação está em auxiliar o desenvolvimento da capacidade do professor em atuar com autonomia, sendo menos dependente de fontes externas ao processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Nas palavras de Zabala (1994): “É aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (p.31).

Concordando com os pressupostos apresentados Pimenta (2012), a partir de posições de vários autores (Zeichner, 1992¹⁶; Giroux, 1990¹⁷, Kemmis, 1985¹⁸) e da própria concepção sobre a docência escolar, destaca que o processo de reflexão não pode ser considerado uma atividade individual para a construção do saber docente. A autonomia não pode gerar o individualismo e a reflexão em torno de si próprio. Isto coloca em destaque as condições de exercício da prática profissional reflexiva nas instituições escolares. Por isso, a autora questiona: *“As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”* (p. 26).

Deste modo, contrapondo a noção de reflexão individualizada e que se limita ao contexto da aula e da unidade escolar, propõe: (a) a reflexão sobre a prática na própria escola e sobre as esferas sociais que condicionam o exercício profissional, (b) a reflexão coletiva onde professores e equipe escolar se abriem, construindo um ambiente de aprendizagem mútua, (c) a valorização da teoria como possibilidade de análise e compreensão de pontos de vista variados que se articulam aos saberes da prática e, (d) a prática reflexiva na dimensão política das ações docentes que ilumina objetivos democráticos emancipatórios.

Ainda, apoiada no potencial de formação a partir da prática reflexiva Pimenta (2012) esclarece que a formação contínua na escola ganha outra dinâmica, pois os desafios, dilemas e conflitos que surgem no dia-a-dia dos professores, bem como as soluções e possibilidades descortinadas ganham destaque, ultrapassando uma visão tecnicista de atuação docente.

Nesse sentido, é interessante retomar o histórico da formação contínua no Brasil, como esclarece Zibetti (1999). Analisando os aspectos históricos da formação continuada, a autora explica que esses programas de formação sofreram influência de três grandes momentos políticos, a saber: ditadura militar, democratização da sociedade e globalização da cultura e economia.

Durante a ditadura militar na década de 70, o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções e da burocracia na escola predominou, reforçando a

¹⁶ Zeichner (1992) El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogia, n.220, p.44-49.

¹⁷ Giroux (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

¹⁸ Kemmis (1985) Action research and politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.) Reflection. Turning experience into learning. Londres: Kogan Page, 1985.

separação entre os planejadores e executores do trabalho pedagógico. Foram frequentes as modalidades denominadas de reciclagem e treinamento. Quanto à primeira, reciclagem, o termo foi bastante criticado, pois se relaciona com o reaproveitamento de materiais, sendo inadequado para descrever processos de formação de pessoas. No caso do treinamento, a crítica realizada referiu-se à noção de que treinar é “tornar apto para realizar determinada tarefa” e sua utilização, no que diz respeito à formação de professores é limitada, uma vez que representa o desencadear de ações repetitivas e mecânicas, enquanto que na tarefa de ensinar é preciso muito mais do que o uso de determinadas técnicas.

No período de democratização da sociedade, sobretudo na década de 80, a dimensão política da prática docente foi valorizada, levando os cursos de formação a enfatizar maior participação política nos movimentos trabalhistas, comissões, órgãos colegiados e em sala de aula propriamente. Segundo Zibetti (1999), a terminologia utilizada para referir-se a esses cursos foi a de atualização. O questionamento apresentado, referindo-se à noção de atualizar, foi o de que é impossível “pôr em dia os conhecimentos” em cursos com duração de apenas 30 horas. Considerando-se que a frequência de oferecimento desses cursos não é alta, há necessidade de se prolongar tanto a oferta como a sua duração.

Finalmente, no processo de globalização cultural e econômico, caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico, podem-se identificar três perspectivas dominantes de formação docente: artesanal, técnica e crítica (ZIBETTI, 1999).

A primeira perspectiva considera o ensino uma atividade artesanal, ou seja, a partir do acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo, obtém-se experiência e, portanto, os cursos devem valorizar o contato do professor com seus pares. Entretanto, sabe-se que a simples vivência de situações não garante aprendizagens de qualidade. Na técnica, avaliada como academicista, há crença de que é possível estabelecer parâmetros para a adaptação de modelos genéricos de ensino às situações particulares. Nessa perspectiva, os cursos enfatizam teorias elaboradas pelos especialistas dando ênfase na sua transmissão. Um sério problema desses cursos é que, ao desconsiderar o que os professores já sabem e fazem, enfatizam teorias e técnicas didáticas que se pressupõem eficientes. Contudo, em cursos de curta duração, os resultados são raramente alcançados e a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o professor que não atende às expectativas. Do ponto de vista dos professores, a consequência é pior, pois deixam de fazer o que estavam acostumados porque desacreditam nos seus antigos modelos, mas

não conseguem atuar com as novas possibilidades. Cria-se um sentimento de insegurança que diminui a autoestima, além de um descrédito com relação às teorias e inovações propostas. Por último, o enfoque crítico, denominado hermenêutico-reflexivo, considera o ensino em sua complexidade e singularidade. Complexa porque o professor atua com e nas relações humanas, em situações de envolvimento pessoal com seus alunos e colegas, além da gestão da aula propriamente dita, mediante conteúdos, espaços e materiais diversificados. Singular porque administra relações interpessoais carregadas de conteúdos afetivos específicos, tais como: desejos, inseguranças, medos, entre outros. Além disso, precisa estabelecer em cada aluno a disponibilidade para aprender e, se possível, com ousadia. Nesta perspectiva o professor só pode atuar com autonomia, construindo e reconstruindo sua prática reflexivamente, ou seja, o elemento fundamental e condição essencial é o desenvolvimento da reflexão.

Em síntese, percebe-se que a concepção de prática profissional reflexiva tem implicações nos dois modelos de formação de professores, ou seja, formação inicial e formação contínua. A primeira diz respeito aos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e pedagogia. A segunda, formação contínua, refere-se ao conhecimento adquirido na dinâmica presente entre a formação inicial e a experiência no exercício da função docente. Esta última tem sido considerada estratégica no curto prazo, uma vez que a formação inicial com qualidade em curso superior ainda apresenta sérios problemas como discutido no capítulo 3.1 (Educação Escolar, Educação Física e Educação Infantil: bases legais e diagnóstico).

Para concluir, segundo Nóvoa (1992) um projeto de qualidade que busca desenvolver professores com autonomia, deve considerar três processos fundamentais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento da profissão docente e, desenvolvimento organizacional. O autor explica que o desenvolvimento pessoal é importante, pois o ser humano tende a reter somente os elementos teóricos ligados à sua experiência. O desenvolvimento da profissão docente implica valorizar e identificar, além dos conhecimentos científicos, os saberes da experiência resultante dos problemas específicos do dia-a-dia. Já, o desenvolvimento organizacional consiste em transformar o espaço de trabalho em um local privilegiado para os projetos de formação, mediante a construção coletiva das propostas pedagógicas da escola.

4. MÉTODO

Esta pesquisa, caracterizada como sendo de natureza não experimental (TOMAZ; NELSON, 2002), será conduzida mediante as orientações metodológicas de TRIVIÑOS (1987), BARDIN (1995).

4.1 Delimitação

O tema central de análise foi a Educação Física na Educação Infantil, considerando a faixa etária de 4 a 5 anos de idade, portanto, restringindo-se à pré-escola, no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

4.2 Sujeitos

Participaram desta pesquisa 18 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física (07 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), que cursaram as disciplinas de Educação Física na Educação Infantil I e Educação Física na Educação Infantil II, pertencentes ao 5º. e 6º. semestres letivo.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi informado e preenchido pelos participantes deste estudo, todos maiores de 18 anos de idade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – processo n.º 1.211.708.

4.3 Instrumento

O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista com grupo focal.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

A entrevista com grupo focal seguiu as orientações metodológicas de Morgan (1988) e foi realizada na última quinzena de aulas ao final do ano letivo. Foi encaminhada neste período, após a finalização da intervenção na escola campo e das aulas na universidade.

Os grupos foram os mesmos que desenvolveram as aulas na escola campo, constituindo-se em 05 grupos focais. As entrevistas foram encaminhadas no Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano – LAPEM, em uma sala exclusiva,

com a presença do pesquisador e dos alunos posicionados em roda, utilizando-se um gravador digital para registro das falas.

Foi utilizado um roteiro de questões como norteador da entrevista, a saber:

1. Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês?
2. Qual a importância deste projeto na formação profissional e acadêmica que estão tendo aqui na EEF-USP?
3. Quais foram os desafios?
4. O que deu certo? O que foi interessante?

Este instrumento de coleta de dados foi adotado, pois permite a captação de informações sobre muitas pessoas em uma mesma sessão. Além disso, o ambiente de grupo pode minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados. O formato flexível permite ao moderador explorar perguntas não previstas e a obtenção de informações não limitadas a uma prévia expectativa do pesquisador.

As mediações do entrevistador realizadas remetiam às categorias de análise propostas, mas tratavam também de temas que os próprios integrantes dos grupos apresentavam e debatiam. Sendo assim, o papel do pesquisador na mediação dos temas nos grupos focais foi muito mais de organizador das manifestações dos sujeitos do que de entrevistador propriamente dito. Assim, questões previstas inicialmente foram poupadas pelo fato de terem sido debatidas no próprio desenrolar do encontro.

No momento de coleta de dados, o pesquisador procurou manter-se em uma posição de facilitador para que as discussões ocorressem, ou seja, a entrevista não foi conduzida e sim acompanhada. Contudo, nem todas as categorias de análise foram contempladas nas falas dos sujeitos, sendo necessária a utilização das questões geradoras previstas no roteiro mencionado.

Embora, a diretividade das questões possa ser um fator limitador deste instrumento uma vez que, em algumas situações, a pergunta não gerou o debate esperado limitando-se a respostas curtas; o pesquisador buscou estimular a participação dos sujeitos na tentativa de problematizar as questões colocadas. Para não haver interferência nos dados coletados, os sujeitos foram informados de maneira geral e não específica a respeito da natureza e objetivos da pesquisa.

4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas

As categorias propostas para análise dos dados serão explicitadas conjuntamente à apresentação e discussão dos resultados. Procurou-se enfatizar os eixos e respectivos elementos presentes no referencial teórico em função dos objetivos propostos nessa pesquisa.

A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referenciais os estudos de Bardin (1995) e Triviños (1987).

Segundo Bardin (1995), qualquer comunicação, ou seja, o transporte de significados de um emissor para um receptor pode ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. O autor esclarece que a análise de conteúdo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

A ideia central é descobrir os conteúdos latentes nos conteúdos manifestos das entrevistas, buscando-se selecionar os indicadores relacionados à temática pesquisada e, mediante uma hermenêutica controlada, elaborar inferências. Sendo assim, o propósito da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Segundo Bardin (1995), valer-se desses instrumentos de investigação é:

“(...) dizer não à “ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade(...). É ainda dizer não “a leitura simples do

real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação(...) “ (p.28).

Segundo o autor, não existe uma fórmula pronta, capaz de ser transportada a uma situação. O que existe são regras básicas que devem ser reinventadas em todos os momentos e circunstâncias no percurso da pesquisa, conforme os objetivos propostos.

Triviños (1987) sugere que o método de análise de conteúdo pode seguir três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise constitui-se na organização do material, objetivando o recolhimento dos dados e a estruturação das informações para posterior análise. A descrição analítica visa a selecionar as partes relevantes e essenciais para a investigação, buscando-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou expressão de concepções “neutras”, isto é, que não estão especificamente unidas a uma teoria. A terceira etapa, denominada interpretação inferencial, caracteriza-se por reflexões do pesquisador, elaboradas a partir das fases anteriores e dos materiais, que se constituem nas fontes de informação, visando a contemplar as questões norteadoras do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Sendo assim, a elaboração dos textos extraídos das entrevistas seguiu os seguintes procedimentos:

1ª Fase: transcrição, na íntegra, das informações obtidas nas entrevistas com destaques em negrito para os conteúdos manifestos que respondem, especificamente, às perguntas do roteiro da entrevista. As falas que não abordam diretamente as questões da pesquisa não estão em negrito¹⁹;

2ª Fase: a partir do texto da primeira fase, especialmente os destaques em negrito, elaboram-se a reconstrução dos conteúdos, ainda em forma de perguntas e respostas, aqui apresentado em forma de quadros, visando a um texto com as ideias principais dos sujeitos entrevistados;

3ª Fase: considerando-se as premissas retiradas das fases anteriores, elaboram-se as inferências e a construção dos indicadores para a discussão dos resultados, orientando-se pelos objetivos e referenciais teóricos²⁰

¹⁹ A transcrição das entrevistas na íntegra encontra-se no ANEXO 1.

²⁰ Esta fase será apresentada na forma de Quadro Geral e de Quadros por Grupos, considerando-se as cinco entrevistas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Entrevista dos Grupos Focais

Neste capítulo, foram descritas e analisadas as informações coletadas nas entrevistas com os grupos focais, a partir do método proposto no item “4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas”. Na organização metodológica que se segue, as manifestações de cada indivíduo do grupo focal foram analisadas da seguinte forma:

- a) Descrição na íntegra, em formato de quadros, dos destaques em negrito das entrevistas.
- b) Descrição analítica dos conteúdos manifestos a partir dos destaques em negrito e, elaboração do quadro geral para a identificação do contexto coletivo do grupo focal²¹,
- c) Construção de indicadores e/ou categorias, destacando-se os aspectos relevantes das entrevistas, a partir do qual foram realizadas inferências e discussões dos resultados.

Visando facilitar a apresentação dos resultados e a discussão, este capítulo será subdividido em 3 tópicos, a saber: (1) formação profissional em contexto, (2) desafios e possibilidades (conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento pedagógico e, conhecimento do conteúdo) e, (3) portadores de necessidades especiais e inclusão.

É importante esclarecer que, neste estudo, pretendeu-se aprofundar as relações entre a experiência de formação inicial a partir da integração entre a universidade e a escola como campo de formação e atuação profissional.

5.1. Formação Profissional em Contexto

Descrição analítica dos comentários manifestos

Os extratos das respostas obtidas em cada entrevista foram organizados, na forma de itens, para permitir o cruzamento das diferentes colocações dos estudantes dentro de um mesmo tema. A intenção foi extrair relações que permitissem a

²¹ O Quadro geral foi elaborado somente para análise e discussão do tema “A experiência na EMEI e a formação profissional”.

compreensão do universo coletivo pesquisado. Além disso, foram elaborados indicadores para melhor visualização dos elementos apreendidos.

Grupo 1

Quadro 1: A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 1

Sujeito	Segundo os sujeitos entrevistados:
1	<ul style="list-style-type: none"> • Foi a experiência mais próxima que eu tive da realidade de dar aulas da minha graduação. • Era uma situação que se aproximava da realidade de dar aulas com frequência para uma sala. • Porque eu tinha pessoas para me ajudar, tinha várias semanas que eu não tinha ideia do que fazer e elas me ajudavam bastante. • Eu me sinto muito mais preparada para dar aula para o Infantil do que para as outras matérias que eu já tive.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vale a pena a gente arriscar lá. Ver coisas que a gente não conhecia dentro do nosso eu, para começar a desenvolver. • Eu não tenho um repertório gigantesco para “puxar” brincadeiras, mas a gente está estudando para isso. Acredito que ajudou bastante. • Isso me fez refletir que eu estava me formando como uma pessoa adulta ainda. Eu refleti comigo mesmo “não quero trabalhar em um escritório, eu sou uma pessoa de contato, eu preciso da interação entre pessoas”. E descobri a escola como um âmbito para trabalhar isso, para me tornar feliz. E eu sou uma pessoa feliz! • Você ir para a escola, preparar aula, vê se dá certo ou não, investigar, ter a possibilidade das crianças quererem ou não fazer.
3	<ul style="list-style-type: none"> • O fato que a criança ela não “ser” na disciplina de Educação Infantil um livro texto. Ela não era um conceito. Ela era uma criança e isso me fez mudar o conceito de criança. • Foi o choque que eu teria no real, só que de uma forma controlada. Então é assim que uma criança aprende? É assim que uma criança age? • Adquirir o conhecimento tácito. • As coisas mudam e você tem que se adaptar a elas e você fica nervoso quando você não tem repertório. Mas uma vez que você já passou por isso, você já ganhou maturidade emocional para lidar coma situação. • A parte mais marcante de ter trabalhado na EMEI foi a de perceber que eu realmente sou um professor, eu realmente preciso dar aula para ser feliz na vida. Independente de estar no meu pior estado de espírito, se eu estiver dentro de uma sala de aula eu vou me sentir bem.

Organização dos indicadores

Tabela 5: Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional-Grupo 1

Indicadores	1	2	3	Total
	Experiência próxima do real	X	X	X
Trabalho em grupo	X			1
Autoconhecimento		X	X	2
Repertório		X	X	2
Infância / Criança		X	X	2
Conhecimento pedagógico	X	X	X	3

Grupo 2

Quadro 2: A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 2

Sujeito	Segundo os sujeitos entrevistados:
4	<ul style="list-style-type: none"> • A princípio achei difícil porque foi a primeira experiência. Elaborar um plano de aula que nunca tinha feito e pensar em todas as coisas que a gente falou em aula. • A gente não tinha ideia sobre elaborar uma aula e poder trabalhar com as crianças. No decorrer do ano a gente foi pegando mais jeito e melhorando nossas técnicas, de tudo. • O contato com as crianças, estar em grupo... não ir para uma sala de aula sozinho já de cara... eu considero muito, porque eu acho que eu não sei o que eu faria, se eu tivesse que entrar sozinha em uma sala de aula, com trinta aluninhos,
5	<ul style="list-style-type: none"> • No começo eu achei muito complicado. Principalmente porque eu nunca tinha dado aula para criança e é muito diferente a linguagem que você usa. • Aos poucos fui percebendo que é fácil se você começa a identificar os momentos. O momento de conflito, daí você tem ferramentas para lidar com aquilo; momento de organizar a aula, você tem outras. • O segundo semestre eu acho que foi um entendimento para mim do que é efetivamente montar uma aula e qual a diferença disso para um programa mesmo. Como é o programa da escola e como que é a aula. • Muito positiva foi essa liberdade para a gente de <i>experenciar</i>. • A gente conversa sempre, você acompanha e sabe o que a gente quer dar... orienta a gente. Porque só com a prática que consegue estruturar isso melhor. • Eu gostei de ver que existe interesse das crianças em uma coisa que eu posso contribuir. Eles estão interessados em aprender uma coisa que eu tenho... Daí a gente percebe a nossa responsabilidade, da importância disso.
6	

Organização dos indicadores

Tabela 6: Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional-Grupo 2

Indicadores	4	5	Total
	Experiência próxima do real	X	X
Trabalho em grupo	X	X	2
Auto conhecimento	X		1
Repertório			0
Infância / Criança	X	X	2
Conhecimento pedagógico	X	X	2

Grupo 3

Quadro 3: A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 3

Sujeito	Segundo os sujeitos entrevistados:
7	<ul style="list-style-type: none"> • É outra forma de aprendizado que aqui na graduação eu não imaginaria que eu pudesse ter. • Dar aula em grupo, você sente uma confiança. • Mesmo que você erre, a gente está aqui para errar, tem outras pessoas que vão estar aqui para te ajudar. • Poder atuar assim, eu acho que foi fantástico! Porque se eu sair da faculdade e for pegar uma turma, se for de ensino infantil, eu tenho quase certeza de que eu vou estar preparada.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que justamente que por ter essa vivência de dar aula mesmo, mesmo que seja em grupos, o que facilita um pouco mais as coisas. • Acho que é totalmente diferente de você sair da teoria daqui da sala de aula e ir lá pra prática e ver aquelas criancinhas todas empolgadas.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Foi uma experiência que acrescentou muito no que eu penso com relação a quando eu for dar aula. • Eu senti que eu fui meio posta à prova assim. • Eu tenho que ter uma ideia para dar aulas para as crianças, fazer com que elas se envolvam, que elas gostem de se relacionar com o corpo delas ou com o corpo das outras crianças. • Eu tenho que tirar energia de algum lugar para fazer com que aquelas crianças fiquem envolvidas o tempo todo. • Tenho receio de chegar na aula e não ter essa energia e autoestima, ou meu mau humor e cansaço atrapalhem ... eu acho que existem pessoas que vão garantir essa energia sempre.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Foi uma das melhores experiências que eu tive aqui dentro da minha

	<p>graduação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegui enxergar um pouco mais de perto com que eu gostaria mesmo de atuar, com detalhes.
--	--

Organização dos indicadores

Tabela 7: Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional-Grupo 3

Indicadores					Total
	6	7	8	9	
Experiência próxima do real	X	X	X	X	4
Trabalho em grupo	X	X			2
Autoconhecimento	X		X	X	3
Repertório					
Infância / Criança					
Conhecimento pedagógico	X	X	X		3

Grupo 4

Quadro 4: A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 4

Sujeito	Segundo os sujeitos entrevistados:
11	<ul style="list-style-type: none"> • Foi uma experiência enriquecedora, foi minha primeira experiência trabalhando como professor foi lá. • Eu achei legal, todo processo. Não só de dar aula, mas também montar aula, discutir as aulas com os amigos, ver o que poderia ser melhorado, o que deveria ser alterado.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Eu já tinha dado aula de nataçao para criança nessa faixa-etária, mas é completamente diferente. • No começo a gente fazia com muito medo de dar errado, nossa eles não “vão” gostar da gente e da atividade e, a gente foi perdendo esse medo. • A gente melhorou muito da maneira de como conduzir, como dar uma bronca, como ter a turma mais para si. A gente sente falta dessa prática. • A gente aprende muito na teoria, mas eu acho que na prática nos ensinou bastante. E a EMEI foi incrível por causa disso assim. • Eu aprendi música nova, eu aprendi atividade nova observando os colegas e por ser em grupo também a gente aprende muito um com o outro.
13	<ul style="list-style-type: none"> • O que achei muito importante foi que na EMEI a gente conseguiu enxergar as teorias que a gente via em aula. • A aplicação da teoria a gente via muito isso na prática, principalmente a questão do simbolismo que antes eu não tinha imaginado que era tão

	<p>forte assim para as crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente aprende muito com os colegas, dicas que não imagina como pode ser dado. • A gente consegue aprimorar também bastante essa parte pessoal de cada um. • Conhecer novas brincadeiras, novos jogos, músicas e principalmente como tentar conduzir a aula de uma melhor forma. • Com essa prática continua de dar aula e também observar a aula dos amigos, a gente tem uma melhor noção de como conduzir a aula para atingir nossos objetivos com a Educação Física.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que essa experiência na EMEI durante todo esse ano foi uma das melhores experiências que eu tive na graduação, principalmente no primeiro semestre que foi a parte que eu participei mais da montagem das aulas. • Acho que foi a maior vivência, você planejar algo se baseando no currículo, nas aulas teóricas para serem colocadas em prática e seguir um cronograma, um planejamento.

Organização dos indicadores

Tabela 8: Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional-Grupo 4

Indicadores					Total
	10	11	12	13	
Experiência próxima do real	X	X	X	X	4
Trabalho em grupo	X	X	X		3
Autoconhecimento		X	X		2
Repertório		X	X		2
Infância / Criança		X	X		2
Conhecimento pedagógico	X	X	X	X	4

Grupo 5

Quadro 5: A experiência na EMEI e a formação profissional do Grupo 5

Sujeito	Segundo os sujeitos entrevistados:
15	<ul style="list-style-type: none"> • Só ficar aqui dentro acaba sendo um pouco pobre. Nas disciplinas a gente acaba discutindo a parte teórica, que lógico é muito válido, mas essa saída de botar a mão na massa e ter liberdade de nós planejarmos. • A gente planeja, dá a aula e depois a gente discute o que aconteceu, é muito legal. • A gente mesmo escolhe o que vai fazer, o conteúdo e tem que lidar com

	<p>as diferentes situações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não tem como você querer sair um professor pronto, mas como sair preparado se você nunca botou a mão na massa. • Por mais que a gente discuta, vai discutir educação, vai discutir a faixa etária, vai discutir brincadeira; na hora que você está ali com a turma é tudo bem diferente. • Por mais que seja difícil, principalmente no segundo semestre que a gente teve bastante dificuldade, foi bem recompensador. A gente sai com a sensação que está um pouquinho mais preparado. • Eu só tive experiências com escolas particulares, com o estágio e eram todas muito fechadas, muito regradas então chegava lá com apitinho o pessoal vem em fila, apita e todo mundo senta. Aí é outro mundo, eu senti dificuldade em controlar o comportamento (deles).
16	<ul style="list-style-type: none"> • É uma forma de preencher os buracos que a graduação deixa. O tempo que a gente demora para planejar a aula, para ver depois se a aula deu certo, para discutir entre a gente, o que a gente quer fazer, ouvindo o que você disse, colocando isso em prática, repensando o que a gente faz. • Essa prática, preenche esse buraco do estágio, que para mim é o problema sério na Licenciatura. E aí com essa sua prática resolve esse problema. • Depois de dois anos na graduação no núcleo básico você aprende muita coisa biológica, bioquímica e sobre o treinamento desportivo, até particularmente, na área da educação física escolar infantil é uma coisa que você não consegue aplicar direto assim. • Você fala, poxa aquela criança vai desenvolver assim. Teoricamente ela consegue fazer isso, ela tem dificuldade nisso, ela ainda não consegue, por exemplo, jogos de regras, um jogo mais complexo ela não vai entender muito bem entendeu? Isso é um negócio que tem que ser bem trabalhado. Mas tudo que a gente aprende durante esses dois anos é quase nada aplicado lá. • Porque acho que essa é a ideia, mais que dar aula era a gente aprender, a gente mostrar que quer aprender.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Foi uma das melhores coisas da graduação. Para mim ainda que sou muito tímido. No primeiro dia eu cheguei lá e fiquei travado eu olhava as crianças e... Aí depois eu fui me soltando, a experiência de dar aula sozinho também foi bem bacana. • No estágio é esse o problema, além de ser muito curto. Acho que ser curto é ainda o menor dos problemas. Eu, que tinha proximidade com a escola se quisesse fazer 50 horas dava para fazer, mas eu não poderia dar aula, eu não poderia ter essa experiência. • Estágio não é assim, você vai lá observa faz um relatório e fim, o estágio teria que ter o professor da graduação em contato com o professor da escola para ter uma conversa, para dar um feedback e acho que nessa experiência na EMEI a gente tem tudo isso. • A gente tem a preparação, tem a aplicação e tem você observando o que a

	gente está fazendo. Observando como a gente construiu e dando feedback depois e, a conversa entre a gente e entre os grupos, acho que complementa muito a nossa graduação.
18	<ul style="list-style-type: none"> Acho que foi bem mais importante que o estágio observatório. Porque no estágio observatório às vezes tem alguma criança brigando. E aí eu vejo a atitude do professor e penso, porque ele está fazendo isso sabe?! E aí eu fico pensando que eu faria diferente e tal, mas quando você faz como um estágio da EMEI você vê que na hora é diferente, sabe?! O jeito que você reage das coisas.

Organização dos indicadores

Tabela 9: Indicadores da experiência na EMEI e a formação profissional - Grupo 5

Indicadores					Total
	15	16	17	18	
Experiência próxima do real	X	X	X	X	4
Trabalho em grupo	X	X	X		3
Autoconhecimento	X	X	X	X	4
Repertório					0
Infância / Criança	X	X			2
Conhecimento pedagógico	X	X	X	X	4

Tabela 10: A experiência na EMEI e a formação profissional de todos os grupos: convergências

Indicadores	SUJEITOS																		Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Experiência próxima do real	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Trabalho em Grupo	X			X	X		X	X			X	X	X		X	X	X		11
Autoconhecimento		X	X	X			X		X	X		X	X		X	X	X	X	12
Repertório		X	X									X	X						4
Infância / Criança		X	X	X	X							X	X		X	X			8
Conhecimento Pedagógico	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	16

Analisando os resultados da Tabela 12, constata-se que os futuros professores destacam a importância do Laboratório Didático por propiciar experiências de ensino

próximas do exercício profissional (n = 17). Alguns depoimentos dos estudantes ilustram esta perspectiva e exemplificam os aspectos por eles considerados, tais como:

a) Ambiguidade na relação teoria e prática

“O que achei muito importante foi que na EMEI a gente conseguiu enxergar as teorias que a gente via em aula” (Sujeito 13).

“Acho que é totalmente diferente de você sair da teoria daqui da sala de aula e ir lá para prática e ver aquelas criancinhas todas empolgadas” (Sujeito 8).

“A gente aprende muito na teoria, mas eu acho que na prática nos ensinou bastante. E a EMEI foi incrível por causa disso assim.” (Sujeito 12).

“A aplicação da teoria a gente via muito isso na prática, principalmente a questão do simbolismo que antes eu não tinha imaginado que era tão forte assim para as crianças” (Sujeito 13).

“Só ficar aqui dentro acaba sendo um pouco pobre. Nas disciplinas a gente acaba discutindo a parte teórica, que lógico é muito válido, mas essa saída de botar a mão na massa e ter liberdade de nós planejarmos” (Sujeito 14).

“Por mais que a gente discuta, vai discutir educação, vai discutir a faixa etária, vai discutir brincadeira; na hora que você está ali com a turma é tudo bem diferente” (Sujeito 15).

b) A valorização da prática com reflexão.

“É uma forma de preencher os buracos que a graduação deixa. O tempo que a gente demora para planejar a aula, para ver depois se a aula deu certo, para discutir entre a gente, o que a gente quer fazer, ouvindo o que você disse, colocando isso em prática, repensando o que a gente faz” (Sujeito 16).

“Acho que foi a maior vivência, você planejar algo se baseando no currículo, nas aulas teóricas para serem colocadas em prática e seguir um cronograma, um planejamento” (Sujeito 14).

“Foi uma experiência que acrescentou muito no que eu penso com relação a quando eu for dar aula” (Sujeito 9).

c) A natureza dos conhecimentos e a forma de se obtê-los.

“Acho que foi bem mais importante que o estágio observatório. Porque no estágio observatório às vezes tem alguma criança brigando. E aí eu vejo a atitude do professor e penso, porque ele está fazendo isso sabe?! E aí eu fico pensando que eu faria diferente e tal, mas quando você faz como um estágio da EMEI você vê que na hora é diferente, sabe?! O jeito que você reage das coisas” (Sujeito 18).

“Foi o choque que eu teria no real, só que de uma forma controlada. Então é assim que uma criança aprende? É assim que uma criança age?” (Sujeito 2).

“ No estágio é esse o problema, além de ser muito curto. Acho que ser curto é ainda o menor dos problemas. Eu, que tinha proximidade com a escola se quisesse fazer 50 horas dava para fazer, mas eu não poderia dar aula, eu não poderia ter essa experiência “ (Sujeito 17).

“Estágio não é assim, você vai lá observa faz um relatório e fim, o estágio teria que ter o professor da graduação em contato com o professor da escola para ter uma conversa, para dar um feedback e acho que nessa experiência na EMEI a gente tem tudo isso “ (Sujeito 17).

“Muito positiva foi essa liberdade para a gente de experienciar” (Sujeito 6).

“Não tem como você querer sair um professor pronto, mas como sair preparado se você nunca botou a mão na massa” (Sujeito 15).

“Foi a experiência mais próxima que eu tive da realidade de dar aulas da minha graduação” (Sujeito 1).

“É outra forma de aprendizado que aqui na graduação eu não imaginaria que eu pudesse ter” (Sujeito 7).

“Foi uma experiência enriquecedora, foi minha primeira experiência trabalhando como professor foi lá” (Sujeito 11).

Estes resultados reforçam as posições de Pimenta (2012), Tardif (2000, 2013), Schön (1992), Nóvoa (1992) e Péres Gómes (1998) que elegem a epistemologia da prática profissional docente como um projeto profícuo de formação de professores, ou seja, abarcam um conjunto de saberes postos em ação pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano que engloba todas as suas tarefas.

Todavia, estes pesquisadores alertam para o perigo dos futuros professores assumirem uma postura de rejeição à formação teórica rigorosa, fundamental na preparação profissional de professores, se os saberes postos em ação não incluírem a devida reflexão. Os relatos dos futuros professores acerca da ambiguidade na relação teoria e prática, encontrados neste estudo, merecem destaque como alerta e possibilidade de formação que se contrapõe a esta postura. Por isso, outro pressuposto importante adotado por estes autores é a noção de saber docente, concebido como conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores utilizam, aplicam, transformam e produzem em suas atividades de trabalho.

A valorização da prática com reflexão demonstrou ser um elemento importante no Laboratório Didático. Como sugere Macedo (1994), os professores precisam gerir os conhecimentos disponíveis e adequá-los ao contexto específico da situação em que estão atuando. Ainda nesta direção, Perrenoud (2001) explica que o trabalho docente requer um sistema de esquemas de pensamento, percepção, avaliação e ação; em que é preciso controlar situações que combinam vários e difíceis aspectos, quase sempre pressionados pela dimensão temporal. Neste sentido, o processo adotado (preparar, ministrar e avaliar as aulas; bem como as teorias estudadas) foi apontado pelos estudantes como uma forma de ressignificar estes conhecimentos e de possibilitar a construção de formas de ensino melhor abalizadas.

Em síntese, considerando-se a natureza dos conhecimentos docentes e a forma de se obtê-los, pode-se observar que a eleição da prática pedagógica dos futuros professores e a valorização da reflexão foram apontadas pelos estudantes de forma positiva como possibilidade de formação durante o curso e não somente ao final da formação com os estágios. Esta constatação está amparada pela literatura analisada neste estudo (Capítulo 3: Referencial Teórico), sobretudo pelos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002, d) e Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (BRASIL, 2015).

5.2 Desafios e Possibilidades: conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento pedagógico e, conhecimento do conteúdo.

Descrição analítica dos comentários manifestos

Assim como no item anterior, os extratos das respostas obtidas em cada entrevista foram organizados, na forma de itens, para permitir o cruzamento das diferentes colocações dos estudantes dentro de um mesmo tema. A intenção foi extrair relações que permitissem a compreensão do universo coletivo pesquisado.

Todavia, diferentemente da organização dos resultados anteriormente apresentados por grupo, este tópico é subdividido em temas, a saber: conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento pedagógico e, conhecimento do conteúdo. Esta estratégia foi adotada para facilitar a compreensão da formação e mobilização dos conhecimentos identificados pelos estudantes nas entrevistas com os grupos focais.

Sendo assim, inicialmente apresento por grupo, um quadro geral denominado “Desafios e possibilidades” oriundo dos destaques em negrito das entrevistas. A partir deste quadro geral, elaborei outros quadros que são descrições analíticas das falas dos sujeitos em todos os grupos, considerando-se as categorias acima citadas para o trabalho de análise.

Por último, analiso cada categoria de conhecimento (conhecimento do aluno e do contexto, conhecimento pedagógico e, conhecimento do conteúdo), visando identificar convergências e aspectos importantes relacionados aos conhecimentos desenvolvidos durante o Laboratório Didático mediante atividades, tais como: aulas teóricas, aulas práticas, intervenção na escola campo (planejamento, execução e avaliação das aulas ministradas, reuniões com a equipe técnica da escola campo, observações na escola campo, entre outros).

Grupo 1

Quadro 6: Grupo 1 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Me fala um pouquinho dessa experiência de ter turmas diferentes, e a questão dos planos, eles melhoraram em que sentido que eles melhoraram?
1	<ul style="list-style-type: none"> • Um grupo que eu já conhecia um pouco, já tinha muito afeto, com um grupo que eu não conhecia. Eu fiquei tipo, meu quem são essas crianças? (Risos de sem graça). Não conheço vobcs. Daí então, no começo eu senti quase que uma rejeição assim, mas depois de entender isso. Eu fiquei conversando com o Caio e daí ele trouxe essa hipótese né? Eu falei poxa,

	<p>será que é isso? E daí eu consegui acho que passar essa barreira de ficar colocando expectativas se aquelas crianças iriam agir da mesma forma. E agora eu acabei esse semestre com muito carinho por essas crianças também e vejo várias características que não tinham nas outras, né? E sobre os planos...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na parte de repertório ajudou muito. Então às vezes eu enxergava “tipo” ok, a gente quer muito fazer, ah, por exemplo, na segunda... terceira aula, uma aula sobre sons, porque a gente viu que a gente trabalhou muito pouco sobre musicalidade, e tal e a gente falou ah vamos tentar, vamos fazer com percussão. Daí a gente ficou pensando “ok”, para fazer com percussão o que é preciso saber? • Daí depois ok, vamos criar então alguma brincadeira, alguma situação que permita eles experimentar diferentes sons, para que depois eles possam explorar a percussão. Daí então essa linha de pensamento, na hora de montar ajudou. • (Osvaldo). Quer dizer os objetivos ficavam mais claros, né? • Até a organização do tempo da aula, né? Porque as vezes a gente falava “cara” será que isso daqui vai dar tempo de fazer tudo ou vai sobrar? Daí a gente colocava alguma coisa meio “coringa”, né? Que poderia usar de mais tempo da aula e daí estava tudo certo. • Ana: Ah eu acho que uma característica também é para a gente ver se eles conseguem se organizar. Aquela história de se apropriar dos jogos, né? Então quando estiver em um momento que não é a aula, se eles vão conseguir executar eles (jogos). • Mas aí as pessoas que estavam “batendo”, não conseguiam “bater”. Um sabia “bater” direito, mas o outro não, daí não rolava. Então tinha a tentativa deles de organizarem a própria brincadeira, acho que isso é interessante também.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que também houve liberdade por parte do grupo, porque no primeiro semestre a gente estava muito concentrado em não errar e fazer o básico da aula para dar certo. E no segundo semestre o grupo arriscou mais, estava com mais liberdade para poder errar ou para poder experimentar novas coisas. Fugir talvez de um padrão que a gente tinha mantido, e arriscar. • Porque o pessoal se tornou mais confiante, eu acho que essa elaboração dos planos e fazer acontecer certinho, como por exemplo, ela... A Ana citou, fazer a demarcação certinho do horário da aula, ajudou a gente... “Ah vamos concertar aqui e vamos fazer o básico, aplicar as coisas, arriscar e se der certo ok, e se não der certo vamos pensar sobre melhorar”. Eu acho que dar aula é isso praticamente. • (Osvaldo). Fale um pouquinho... qual a importância desse momento da aula? Ao final da aula de vocês darem liberdade, por que vocês fizeram isso? “Oh! crianças agora vocês podem escolher o que vocês quiserem”. • ...eu acho que dar autonomia para as crianças, isso é algo essencial para elas, mas como professor e como... olhando a aula assim, eu acho que é

	<p>uma super possibilidade de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Então dar esse tempo para eles fazerem o que querem, vai mostrar o quanto eles se envolveram de fato na aula. • ... mas se você ver que em uma sala de 20 alunos, 10 alunos começam a fazer práticas da aula. Já é um grande prêmio assim para mim.
3	<ul style="list-style-type: none"> • A parte mais difícil para mim foi a questão de repertório. Que na verdade, é meio que as questões mal resolvidas da infância de eu não jogar. Eu fui criança de apartamento, então eu não tenho repertório. Nossa como elas (crianças da EMEI) se divertem de pato, pato, ganso. Eu nunca pensei que pato, pato, ganso poderia ser divertido. • Só que por ser na EMEI, por estar lá, dar aula e ter muita criança. Eu acho que o ambiente me fez lidar bem melhor do que eu esperava. Tanto que foi surpreendente eu conseguir (expressando pensamento) “Ah não, beleza”. Conversava com ela, tentava... Tentava interagir, “tipo” existia algum tipo de comunicação, a gente conseguia estabelecer alguma comunicação.

Grupo 2

Quadro 7: Grupo 2 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Me fala um pouquinho dessa experiência de ter turmas diferentes, e a questão dos planos, eles melhoraram em que sentido que eles melhoraram?
4	<ul style="list-style-type: none"> • A gente não fazia uma roda de início e uma roda de fechamento direito no primeiro semestre... era meio assim bagunçado assim... mas aí no segundo eu acho que a professora de sala ela também me ajudou... A Judith ela conversou uma vez com a gente e falou ó” se precisar fala que vai tirar esse aluno da aula, por um tempo. Só que aí a gente acabou não fazendo, mesmo com o auxílio dela... Só que depois que a gente teve a aula e discutiu mais sobre os acordos... A gente começou a aplicar... (Osvaldo): Aquela aula de disciplina positiva. (Bianca): Sim... a gente começou a aplicar e aconteceram sem nenhuma sanção. • Melhorou muito... eu achei que de organização, colocar o conteúdo em tópicos e aí explicar na orientação pedagógica... Objetivo sucinto, só que com os nossos verbos, que a gente... • (Osvaldo): E dos estilos de ensino foi um outro tema teórico, né? Qual que você gostou mais Bianca e por quê? (Bianca): Nossa... difícil essa pergunta, porque no primeiro semestre a gente só fez comando... é diretivo de tarefa... foi isso praticamente e exclusivamente... foi isso porque a gente tinha a turma muito, muito grande e aí a gente separou para ver eles com os coletinhos e aí a gente optou por isso. A gente fazia estações e eles rodavam. Neste semestre eu gostei porque a gente arriscou mais assim... A gente quis explorar o desconhecido, indo para os

	<p>indiretivos, e assim...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas eu gostei muito do estilo de exploração. (Osvaldo): Por que você gostou? (Bianca): Por que? Porque a capacidade de imaginação das crianças... o que mais marcou para mim é... foi quando a gente separou alguns brinquedos e alguns tipo... grupinhos para eles irem explorando aos poucos cada brinquedo... eu achei aquilo incrível... a capacidade deles de imaginar e criar um jogo e eu conseguir entrar naquilo também, e eles se divertirem muito assim... Eu achei muito, muito, muito legal... isso que acontece no... na exploração. • Um exemplo que eu fiquei muito feliz e eu não esperava, foi com relação a cantiga... diferente do primeiro semestre, a gente não cantava cantiga nenhuma... A gente falou “meu” a gente precisa aprender, precisa colocar na aula. E aí a gente... eu falei com o Paulinho, em particular... ele me ensinou e aí a gente começou a introduzir nas aulas, só que aí a gente foi na mesma cantiga assim, todas as aulas. Até que chegou um dia na sala, no começo da aula, que professora falou que eles foram fazer um passeio e eles tinham aprendido a música e foram cantar fora da escola, sabe? Foi uma coisa que eles realmente aprenderam na nossa aula e estão levando “pra” fora. • ... aprender as cantigas, é um desafio decorar, mas... é... primeiro com relação a tentar passar conteúdos que a gente não domina. Primeira aula de cara, capoeira ...Nenhum de nós três dominava o assunto. • É com relação a tom de voz, altura da voz... eu não sei se eu “tô” gritando muito, eu não sei se eu estou falando muito baixo, na hora de chamar a atenção das crianças. “É junta aqui”. • ... Isso de autoridade, você ter que um pouco de controle da situação e se impor, eu acho isso a parte mais difícil. Porque eu não sei se eu estou sendo... é autoritária demais, ou se eu estou muito... tipo... deixando livre assim. Mas eu acho que já foi melhorando com o tempo.
5	<ul style="list-style-type: none"> • ... na parte prática para mim foi a questão da linguagem mesmo, as minhas maiores dificuldades e... • ... porque só com a prática que a gente começa identificar o como é realmente dar aula e como a gente consegue estruturar isso melhor, • ... a gente se apoiou muito no Vinicius... Porque ele tem um repertório bem grande de atividades... • Porque o Vinicius achava que a gente tinha que partir de atividades e a gente achava que não... que tinha seguir uma linha... (Bianca): Um objetivo. (Ana): Uma linha mais continua. • ... eu acho que a partir da terceira aula desse semestre a gente conseguiu engajar melhor as atividades “numa” lógica... assim eu acho que melhorou. ... A gente conseguiu se organizar. E aí foi diferente do primeiro semestre. Que a gente foi mais por objetivos assim, não só por atividades, né? • ... as crianças se batiam muito... E daí senão existem acordos com os alunos e eles também se comprometerem a cumprir esses acordos para

que ela acontecer... e verem que a aula acontece só se cumpre... E daí a gente começou a aplicar numa conversa no começo da aula, uma conversa no final da aula sobre os comportamentos, né? Coisa que a gente não fez no primeiro semestre em momento nenhum.

- ...porque eu acho que as conversas foram bem claras... e eu percebi que quando a gente não fazia isso, não fluía a aula e... era tudo muito parecido, parecia que a gente não tinha o respeito deles mesmo, sabe? De falarem não, poxa... existe uma aula aqui então vamos fazer, vamos fazer juntos... com que essa aula aconteça... isso eu falei que não existia e passou a existir só a parti dessas conversas...
- ... Ah eu gosto muito de exploração, mas eu sou tendenciosa... porque eu acho que... ah tem que criar, tem que fazer, tem que deixar e tal... Mas ao mesmo tempo eu percebi que eu sou muito preocupada, que eu... a gente deixava as coisas lá, e eu ficava assim... “você pode fazer isso, você pode fazer isso”...
- Mas eu gosto muito de... eu gosto do comando e tarefa também porque é... eles (crianças) são muito pequenininhos e eu acho que antes de fazer umas coisas mais é... não sei se este pensamento está certo... de fazer umas coisas mais exploratórias eles precisam conhecer, aumentar um pouquinho de repertório, né?
- ... antes eles conheçam algumas coisas, que não tem problema conhecer através de repetição desde que seja lúdico, desde que seja apropriado para a idade deles, né?
- Para mim saber me posicionar melhor, por que eu sou muito... eu fico muito... é... não sei se é certo falar, eu sou muito boazinha, mas... eu saber me posicionar, falar e saber que existem momentos na aula que você precisa ter mais é... ser mais enérgica, tem momento que você pode dar uma observada só, e se... e ter a consciência destes momentos...
- Eu acho que eu comecei a romper já com essa dificuldade minha que vem aí de uma timidez, que já era um problema acho que meu assim... que eu luto mesmo assim, para tentar... para tentar destruir isso, mas é... eu acho que foi, eu acho que foi isso... saber me posicionar e melhorar a linguagem com o infantil.
- Você separa daquela pessoa que só sempre gostou de criança, de uma pessoa que tem autoridade com a criança. Eu acho que eu criei essa distância esse ano, assim... Porque eu sempre me dei bem, sempre fui ótima... “aí que ótimo, sou tia nãñã”... Mas não é a mesma coisa, não dá para fazer de conta que é... não dá para comparar, é completamente... são posturas completamente diferentes.

Grupo 3**Quadro 8: Grupo 3 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito).**

SUJEITO	Me fala um pouquinho dessa experiência de ter turmas diferentes, e a questão dos planos, eles melhoraram em que sentido que eles melhoraram?
7	<ul style="list-style-type: none"> • Foi por exemplo, os estilos de ensino. No meu estágio eu consegui observar a professora mudando estilo de ensino, só que na prática, nas aulas de exploração, foi fantástico eu viver aquilo, e não só ver a professora dando aula. Eu viver aquilo como professora, estar ali, e saber, não saber talvez o que fazer, e depois aprender com isso, e também os outros estilos, não é? Mas, exploração foi o que ficou mais forte para mim. • Então, na primeira aula que a gente deu de exploração, ficou muito isso né: Eu não posso nem falar com o 'aluno porque eu vou acabar com a brincadeira dele, e vou acabar com a exploração. Hoje eu vejo totalmente diferente, que é possível eu brincar junto com a criança. É possível eu propor algumas coisas também, e não fugir da exploração. Eu acho que foi mais isso mesmo. E que foi muito enriquecedor para minha formação. • Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o "gato e o rato", foi uma das melhores brincadeiras do semestre. Acho que quando a gente começou a demonstrar mais e falar menos, prolongar menos as conversas, começou a dar muito certo. Acho que foi uma das coisas que eu goste bastante nesse semestre. • Então, eu fiquei apaixonada por exploração nesse semestre, mas eu ainda continuo... o meu preferido para dar aula é a descoberta orientada, porque eu gosto da maneira como você pretende alguma coisa, mas você deixa a criança mais livre pra chegar "aquela" coisa. Eu me sinto mais confiante também.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Eu achava que iria ter mais facilidade do que eu realmente tive, eu percebi que eu tenho que melhorar coisas de musicalidade, como a Nataly falou, e saber mais rodas cantadas, porque como o tempo vai passando Né, e... muitas músicas são novas e eu preciso me atualizar, e acho que melhorar também na parte de ludicidade. • Mas acho que mesmo assim eu consegui melhorar um pouco com relação ao semestre passado para este, e... acho que de ter a atenção deles, de dar mais atenção a eles, de... é não sei, acho que eu consegui melhorar um pouco assim, tanto na minha dinâmica de explicação com eles. Reparar que tipo não dá para você falar muito tempo com eles, aí já dispersa e você já perdeu o foco deles... e acho que consegui melhorar um pouco isso. • Acho que o que mais pega mesmo é nessa coisa de rodas cantadas e tal, que eu preciso me atualizar um pouquinho mais. • Pessoalmente eu acho que, eu tomava muito como parâmetro, das

	<p>coisas que eu aprendi quando era mais nova, e... só que era uma outra época, tipo: eu aprendi a pular corda muito cedo, eu acho, eu não lembro direito também, mas tenho uma breve noção assim, de eu saber pular corda e tal. Aprendi a brincar de “escravos de Jó” nem foi na escola... E aí, acho que por experiências próprias eu achei que talvez as crianças pudessem já saber essas coisas também. Mas aí, pensando que são épocas diferentes, vivências diferentes, comportamentos diferentes, experiências diferentes. Aí acabou surpreendendo um pouco, ver o quanto elas sabem, ou não, das coisas e espanta um pouquinho.... foi um choque só pra mim, a turma toda no geral, estava esperando que as crianças soubessem mais, sobre isso, pular corda e tal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Osvaldo): E se a gente for pensar no estilo de ensino, qual seu estilo de ensino preferido? Por que isso? (Natalia): Estilo Tarefa, acho que tanto funcionou com o grupo, que a gente conseguia... principalmente quando a gente pensava nas estações, quando era aula de estações. A gente conseguia adaptar e melhorar as atividades, conforme iam passando os minutos, mas acho que também funciona quando for dar aula sozinha... Mas acho que exploração também daria muito certo, assim como deu para gente em todas as aulas que a gente deu exploração, funcionava muito bem. • (Osvaldo): Você comentou no portfólio de uma situação com o Matheus, e como é que você se sente hoje pra lidar com a questão da disciplina ? • ... eu consegui melhorar um pouco isso, talvez até pelas dicas que na segunda vez que a gente esteve aqui.... Sim, elas ajudaram bastante. Pelo menos para mim facilita muito quando você exemplifica alguma coisa. É... então, sei lá... Você colocou os textos, os exemplos do que aconteceu na EMEI, e acho que isso para mim fica muito mais claro e visível do que quando você dá a teoria e fica meio assim...
9	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que muitas vezes a escola tem se prendido muito em coisas vagas, coisas postas, então você vai ter que executar isso e pronto ! E aí eu gosto muito da parte de: bom você tem que fazer algo coisa com isso, você tem que fazer alguma coisa a partir disso. Você instigar a pessoa a tentar outras formas, outras saídas, ou criar coisas novas. Isso pra na verdade fez muita diferença na minha escolarização, eu sempre tive professores, principalmente na Educação física e na matemática que sempre propuseram coisas muito diferentes, partindo de pontos diferentes sem um objetivo único, e eu creio que isso possa me ajudar mais dando aula, porque eu me sinto muito mais confiante quando o aluno está fazendo uma coisa que ele está interessado.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse semestre principalmente, eu consegui perceber alguns erros da minha parte, principalmente na questão de comportamento com os alunos. Eu não posso ser tão frouxo com eles, senão, eles acabam me dominando, e não o contrário. E como a gente teve muitos alunos problema nessa classe, acho que foi um bom teste pra ver bem essa parte de comportamento. • Também essa questão de repertório, meu repertório... eu não me

	<p>considero um cara com repertório bem rico, então principalmente essa parte de rodas cantadas, musicas, eu ainda me considero fraco, então pra mim foi bastante positiva nesse ponto, para aprender a lidar melhor com essa parte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, um aluno que sempre foi bastante apegado a mim, que foi o Matheus, mas que eu sabia que ele tinha os problemas de comportamento dele, mas... não impunha um limite a ele e sempre falava como se fosse mais um amigo ou um irmãozinho menor, então talvez eu não tinha o posicionamento de professor. E aí, depois eu comecei a pensar de uma outra forma, e talvez isso tenha ajudado a mim como professor, como a ele como um aluno, em sala de aula, nas aulas... • Acho que principalmente focar no jogo simbólico, eu acho que funciona muito bem com as crianças e desvia muito bem a atenção para o que é certo, para eles não dispersarem na sua aula. • Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o “gato e o rato”, foi uma das melhores brincadeiras do semestre. Acho que quando a gente começou a demonstrar mais e falar menos, prolongar menos as conversas, começou a dar muito certo. Acho que foi uma das coisas que eu goste bastante nesse semestre. • Eu também ficaria com a descoberta orientada. Eu acho encantador essa forma do aluno encontrar a resposta para o exercício, então não tem uma maneira única de realizar o que é proposto. Então como eles geram a resposta por eles mesmos, pra mim isso é fantástico.
--	--

Grupo 4

Quadro 9: Grupo 4 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Me fala um pouquinho dessa experiência de ter turmas diferentes, e a questão dos planos, eles melhoraram em que sentido que eles melhoraram?
11	<ul style="list-style-type: none"> • O maior desafio para mim eu acho que foi na hora de, nos momentos que você precisava chamar a atenção de uma criança assim, dar bronca, você sempre fica pensando, “pô”, eu tenho que manter o pulso firme, né? Mas também não posso extrapolar, eu acho que esse ponto é o maior desafio assim, que eu acho que eu tenho que trabalhar mais. • O que eu mais gostei? Ah! O que eu acho que eu mais gostei assim, que eu acho que mais funciona é o que seria essa dimensão lúdica, né? É, principalmente numa atividade assim mais difícil, se você põe, utiliza o jogo simbólico, eu acho que fica mais fácil o entendimento da criança e também estimula mais ela a participar da brincadeira, e eu acho que é isso o que deu mais certo.

12

- A nossa professora do segundo semestre era mais rígida que a do primeiro, então, “tipo”, eles respeitavam muito ela, quando ela chegava assim, a gente pegava eles todo mundo em silêncio assim. E assim, ela era muito disciplinada, eles eram muito disciplinados. Eu saia mais satisfeito no segundo semestre assim, porque a aula fluía melhor assim.
- Talvez não tenha muita diferença. Mas, “tipo”, tem muita diferença, mas é, talvez seja um pouco da nossa bagagem, que a gente tem mais jogo de cintura agora, no segundo semestre.
- A condução assim, por estilos, eu posso falar assim, que o estilo tarefas deu muito certo no segundo semestre.
- O simbolismo que o Ederson falou assim, é muito... É assim, eu também não acreditava que “ia” ser tão eficaz assim, “tipo”, eu vou dar uma máscara de leão e eles “vão” gostar muito.
- A questão da indisciplina que a gente comentou muito assim, é muito difícil, esse caso a gente teve uma vez só, que a gente deu uma aula na sala e a gente tinha acabado de ter a discussão de: ah! Tira o aluno, deixa ele refletir assim, que o menino tinha assim, “tava” complicado que a aula era na sala, muita gente e ele, “tipo”, falou para a menina, não ninguém faz grupo com ela assim. Aí eu peguei e falei: Ah! Então você senta ali que depois a gente conversa, foi “tipo”, o que a gente tinha visto na aula assim, na hora eu não saberia o que fazer talvez antes.
- “pô”, se uma criança me abordar sobre gênero, assim, como sair? Eu finjo que não escutei? Ou abordo ela?
- É, então as explicações curtas também, né? Que a gente foi aprendendo com o tranco, né? Teve até uma aula que a gente foi explicar assim, eu fui explicar, era muita coisa. O desespero assim, e agora a gente explica, é mais fácil você deixar eles fazerem explicando assim, do que explicar muita coisa antes, do que, eles não conseguem manter o nível atencional. E a gente foi percebendo isso no decorrer das aulas assim.
- Eu acho que dar bronca é um grande desafio assim, porque você tem medo de perder o ponto. E para mim o maior desafio assim é a comunicação com as crianças, eu tinha muito medo assim, quando eu entrei na faculdade de me comunicar com as pessoas assim. E eu fui progredindo na aula de natação e com as crianças assim, foi evoluindo assim, aqui, onde você tem que se posicionar para falar com as crianças, o tom de voz que você tem que falar com as crianças para que elas te escutem e elas te respeitem na hora que você “tá” falando assim. Porque o que eu aprendi assim, na aula lá, as vezes a gente fala o tio assim, a palavra tio agora também me incomoda muito assim, tem que ser o seu professor e não o tio.
- Resolver pequenas situações, eu acho que agora assim, eu “tô” muito melhor do que no primeiro semestre. E como um caso simples assim, um menino tinha como resolver situações embaraçosas assim, até a gente tava dando uma aula e a menina caiu assim, eu tava olhando, a gente tava dividido por estilo tarefa, eu tava olhando todas as pessoas

	<p>no banco. Aí um menininho me chamou, eu virei para trás e ela caiu assim, e na hora se fosse no primeiro semestre eu ficaria desesperado assim, ela caiu, chorou. Aí eu falei: Ah! Não, vamos lá, lavar o rosto, fui lavar o rosto com ela assim. Eu acho que no primeiro semestre eu não teria essa, essa atitude assim. E como controlar assim pequenas coisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que é muito porque é característica dos quatro assim, todos gostam muito de modalidades, eu acho que todos, a gente é muito sistemático eu acho que pôr a gente gostar muito das modalidades, pôr a gente ter essa vivência, “tipo”, de a gente treinar, treinar e treinar, a gente goste muito do estilo tarefa e encaixou. • A relação espaço material é engraçada, né? Então a gente deu uma atividade super legal com bexiga, mas nisso a gente não tinha pensado que estava ventando, zuuu, batia o vento e as bexigas “iam” lá para o alto.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Como era o primeiro contato com a Educação Infantil a gente era um pouco inseguro, e também não tinha tantas ideias assim na montagem das aulas, então, do primeiro para o segundo semestre, no segundo semestre a gente já veio com uma bagagem maior de conteúdos, e também com uma segurança maior, o que facilitou bastante o desenvolvimento das aulas, acho que esse foi a principal diferença do primeiro para o segundo semestre. • Eu acho que a do primeiro semestre era mais desafiadora, porque até pela diferença da idade, eles são, a do segundo semestre é mais disposta a fazer o que a gente propõe do que a do primeiro, no primeiro a gente tinha que de uma certa forma ganhar os alunos assim, para que eles se dispusessem a fazer as atividades. • Quanto ao jogo de regras, que foi uma coisa que a gente teve bastante dificuldade no primeiro semestre, no segundo semestre a gente conseguiu desenvolver bem melhor, mas também isso é por conta da idade e não por conta da turma em si. Acho que foram essas as principais diferenças. • Bem, particularmente eu tenho grande dificuldade nessa questão de advertir alunos. Que foi mais ou menos o que o Cleiton falou. Mas nesse semestre, acho que a minha maior dificuldade assim, foi quando eu tive que parar e pensar em uma aula minha. Então, o processo de você planejar a sua aula, o espaço que você vai usar, o material, essa foi um desafio maior assim que eu tive nesse semestre. Então, “tipo”, o que eu quero com essa aula? Como eu vou fazer para atingir esse objetivo.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim foi “tipo”, tentar mudar, tentar fazer algo diferente das aulas do que eu “tô” normalmente acostumado, então, que nem você falou, né? Que as nossas aulas era basicamente tarefa, e aí travava um pouco também, ficava no primeiro semestre para fazer algo diferente, então eu achei bem interessante quando nossos alunos faltaram, que eu fui assistir, que a gente ficou assistindo as aulas lá no espaço do coberto, e eu vi por exemplo a aula do, do mineiro lá, né? Que ele fez os negócios com o lenço e fica viajando lá, contando uma história e as crianças

	<p>todas frenéticas na história do lenço. Foi algo que eu nunca tinha visto assim, eu achei.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro semestre foi um grupo totalmente agitado, “tão” agitado quanto o segundo, mas muito mais indisciplinado, então o correr de uma criança bater na outra, não escutavam a gente, enfim, era bem mais difícil de controlar. Esse segundo semestre a gente teve um grupo muito melhor, e que a gente conseguia fazer as coisas com muito mais tranquilidade.
--	---

Grupo 5

Quadro 10: Grupo 5 - Desafios e possibilidades (destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	O que foi mais difícil, mais desafiador? Ou novo, o que foi o mais...
15	<ul style="list-style-type: none"> • Era até engraçado, pelo menos com as outras experiências que eu tive, quanto mais eles gostam de você mais eles te respeitam quando você fala “Oh, vamos fazer silêncio”, mais fácil é o controle. Eles já gostavam de todo mundo é beijo, abraço, gruda vai, mas... • Assim, as vezes que a gente foi discutir o planejamento a gente começava sempre meio que em grupo, principalmente no primeiro semestre. Não tinha, vamos começar na aula X, vamos trabalhar, como por exemplo, dividir em módulos, era meio que um teste para gente também, a gente acabava discutindo: o que a gente vai fazer nessa aula? • Acho que a gente não tentou entrelaçar muito os conteúdos, para mim, foi cada um na sua vivencia pessoal, eu conheço um pouco mais disso, ela isso, eu já dei aula disso, a Júlia com luta, o Flávio com capoeira e circo e a gente ia juntando o que cada um tinha e ia dando ideia, “oh e se a gente fizesse isso”, “isso é legal”. • No segundo semestre já foi mais assim, o que a gente não sabe fazer? A gente não sabe dar aula de exploração, a gente não fez muito, “vamos fazer aula de exploração“, em cima disso o que a gente podia fazer? • É antes, foi medo, medo de chegar lá e não prender a atenção da criançada não fazer aquele momento ser mágico. A ideia da aula era fazer uma aula diferente especial que eles entrassem naquele mundo que eles estiverem acreditando que eles estavam lá com a Alice, sabe?! Eu estava com medo de não prender essa atenção. • Positivo, não tem como não citar do ano inteiro a aula que a gente se fantasiou foi da Alice, individualmente porque não me sentia confortável em fazer uma apresentação, quase um teatro. Bastante medo. E eu acho que era quase a de todo mundo o fato da turma ser difícil.
16	<ul style="list-style-type: none"> • E aí duas situações que você sempre encontra na aula, eu sempre tive,

	<p>eu acho que a gente sempre tem esse problema ou a gente superestima elas, achando que elas conseguem fazer alguma coisa ou a gente subestima elas. Geralmente quando a superestima, gente propõe um jogo que pra gente é simples elas não conseguem e às vezes a gente propõe um negocio que elas vão ter dificuldade e elas irão ter uma incrível evolução ou que elas já sabem fazer, ou que simplesmente que não conseguiam e em duas aulas pronto, elas já são peritas nisso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambalhota foi uma coisa, umas 10 crianças na turma não conseguiam fazer e quando a gente passou isso numa das estações lá, em uma aula de tarefas, elas conseguiam fazer, elas iam querer fazer, elas iam e faziam e depois já queriam uma coisa diferente, um desafio maior, como já plantar bananeira e cair de costas, entendeu? Que é uma coisa mais desafiadora. Então subestimar; superestimar, saber o que tem que aplicar, isso só na pratica mesmo. • É que liberdade tem que ser ensinada é um negócio que demora. A gente é criado na escola, a gente não tem liberdade. Eu não tinha liberdade até o Ensino Médio, aqui eu só fui encontrar liberdade na aula de vocês, só que como a minha cabeça já é meio que de revolucionário então quando você deu liberdade a gente usou pra caramba. (Osvaldo): E como assim você só encontrou liberdade, eu digo, nessas disciplinas da licenciatura? (Flávio): Isso, isso. Por isso eu escolhi licenciatura inclusive, porque eu estava cansado daquele programa, você chega vai ter uma aula que parece palestra, uma aula que é igual as aulas que você tem desde o primeiro ano do Fundamental I, entendeu? Que no final você vai ter uma prova onde você vai ser avaliado de maneira escrita e objetiva apenas e um trabalhinho de seminário o qual você apresenta para a sala, só uma parte do que foi apresentado durante o semestre inteiro. Isso aí enche o saco! Ai com você foi, vocês vão dar aula lá, vocês vão aplicar o que vocês sabem um pouco e depois avaliar o que vocês fizeram, é aplicação do trabalho que a gente vai fazer no futuro. Essa é a verdade. • Uma situação que marcou? Por mais incrível que pareça, foi a gente se reunir no primeiro semestre várias vezes para montar aula, mais que dar aula é a gente mostrar que a gente queria estar lá dando aula. Porque se a gente não quisesse dar aula não tinha acontecido nada disso, a gente não tivesse a vontade de mostrar para as crianças. • O que o Vitor falou agora foi fundamental, a gente queria que as crianças se divertissem, a gente queria que as crianças fizessem as coisas, a gente estava pensando nas crianças e a gente se reunir, mostrar o que a gente quer, que todo mundo quer e vê também que não só o nosso grupo aqui, mas que em todos os outros grupos mostrarem esse empenho de, “oh vamos lá, que vamos dar aula para as crianças e vai ser muito bom e elas vão aprender, não importa o que seja elas vão aprender elas vão se tornar pessoas boas no futuro que a gente atuou com elas agora” isso que é o mais importante.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, para mim foi falar mesmo (risos). (Osvaldo): Falar com as crianças?

	<ul style="list-style-type: none"> • (Luís): Não, não... Não é nem falar, mas de como me impor, né? Porque eu sou muito tímido e muito bonzinho, então eu não sei falar não. Eu tenho essa dificuldade de falar “não”. Então na hora de me impor até, de conseguir chegar e falar, E aí... se as crianças vierem questionar, como eu iria agir? E eu acho que com o tempo eu consegui ir melhorando nisso.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Como a menina que bateu no Akira com o espaguete, ele ficou sem reação, acontece muito isso, sabe?! E eu tive a mesma dificuldade que ele, de falar com as crianças e me impor, só que eu sou ao contrário dele, eu sou muito brava, então às vezes eu brigava assim com as crianças ai depois eu pensava, eu vi que ela arregalava o olho, sabe?! E aí eu tinha que controlar meio que isso, aí foi mais difícil. Mas eu acho bem mais legal. • Marcar como uma coisa boa, marcou a última aula que a gente deu no semestre passado, da Alice. Porque foi uma coisa que a gente não sabia, se ia dar certo se não ia, o Victor ficou meio em dúvida de contar a história e aí deu super certo eles brincaram muito, ficaram super envolvidos. • Agora o que marcou como uma dificuldade muito grande foi a bagunça mesmo desse semestre da sala deles, o comportamento mesmo das crianças, porque a gente via que não era falta de controle da professora porque ela tentava também, do mesmo jeito que a gente tentava e também só que não conseguia e foi isso.

Apresento a seguir, os quadros com a análise descritiva dos conteúdos manifestos na categoria “Desafios e possibilidades: conhecimento do aluno e do contexto” e, posterior discussão.

Quadro 11: Desafios e possibilidades: conhecimento do aluno e do contexto.

SUJEITO	SEGUNDO OS ENTREVISTADOS
1	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar expectativas sobre as crianças de como irão agir. • Se eles vão conseguir executar jogos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Se você tem 20 alunos, 10 alunos começam a fazer práticas da aula. Já é um grande prêmio.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Nossa como elas (crianças da EMEI) se divertem de pato, pato, ganso. Eu nunca pensei que pato, pato, ganso poderia ser divertido.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha a tentativa deles de organizarem a própria brincadeira. • A importância do trabalho em grupo e auxílio dos colegas.
5	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do trabalho em grupo e auxílio dos colegas.
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje eu vejo totalmente diferente, que é possível eu brincar junto com a criança. É possível eu propor algumas coisas também, e não fugir da

	exploração.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendi a pular corda muito cedo, a brincar de “escravos de Jó” nem foi na escola... Achei que as crianças pudessem já saber essas coisas também, estava esperando que as crianças soubessem mais. • Aí, acaba surpreendendo um pouco, ver o quanto elas sabem, ou não, das coisas e espanta um pouquinho.... foi um choque pra mim. • Você colocou os textos, os exemplos do que aconteceu na EMEI, e acho que isso para mim fica muito mais claro e visível do que quando você dá a teoria e fica meio assim.
9	
10	<ul style="list-style-type: none"> • Eu consegui perceber alguns erros da minha parte, principalmente na questão de comportamento com os alunos. Eu não posso ser tão frouxo com eles, senão, eles acabam me dominando, e não o contrário. • Por exemplo, um aluno que sempre foi bastante apegado a mim, que eu sabia que ele tinha os problemas de comportamento, mas... não impunha um limite a ele e sempre falava como se fosse mais um amigo ou um irmãozinho menor, eu não tinha o posicionamento de professor. Depois eu comecei a pensar de outra forma, e ajudou como professor, assim como a ele nas aulas.
11	<ul style="list-style-type: none"> • O maior desafio para mim foi nos momentos que você precisava chamar a atenção de uma criança, dar bronca. Você fica pensando: eu tenho que manter o pulso firme, mas não posso extrapolar. E tenho que trabalhar mais.
12	<ul style="list-style-type: none"> • A nossa professora do segundo semestre era mais rígida que a do primeiro, então, eles respeitavam muito ela, a gente pegava todo mundo em silêncio. Ela era muito disciplinada, eles eram muito disciplinados. Eu saia mais satisfeito no segundo semestre porque a aula fluía melhor. • Talvez não tenha muita diferença. Mas, talvez seja um pouco da nossa bagagem, que a gente tem mais jogo de cintura agora, no segundo semestre. • A questão da indisciplina que a gente comentou é muito difícil. Aí eu falei: Ah! Então você senta ali que depois a gente conversa, foi o que a gente tinha visto na aula assim, na hora eu não saberia o que fazer antes.
13	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro (semestre) a gente tinha que ganhar os alunos para que eles se dispusessem a fazer as atividades.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro semestre foi um grupo totalmente agitado, muito mais indisciplinado, não escutavam a gente, era bem mais difícil de controlar. Esse segundo semestre a gente teve um grupo muito melhor, e conseguia fazer as coisas com muito mais tranquilidade.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto mais eles gostam de você mais eles te respeitam quando você fala “Oh, vamos fazer silêncio”, mais fácil é o controle. • Foi medo de chegar lá e não prender a atenção da criançada, não fazer aquele momento ser mágico. A ideia da aula era fazer uma aula diferente

	que eles entrassem naquele mundo acreditando que eles estavam lá com a Alice. Eu estava com medo de não prender essa atenção.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que a gente sempre tem esse problema ou a gente as superestima, achando que elas conseguem fazer alguma coisa ou a gente subestima elas. • Cambalhota foi uma coisa, umas 10 crianças na turma não conseguiam fazer e quando a gente passou isso numa das estações lá, em uma aula de tarefas, elas conseguiam fazer, elas iam e faziam e depois já queriam uma coisa diferente, um desafio maior, como plantar bananeira e cair de costas. • É que liberdade tem que ser ensinada é um negócio que demora. A gente é criado na escola, a gente não tem liberdade. Eu não tinha liberdade até o Ensino Médio, aqui eu só fui encontrar liberdade na aula de vocês. Então, quando você deu liberdade a gente usou pra caramba. • (Osvaldo): E como você só encontrou liberdade nessas disciplinas da licenciatura? (Flávio): Isso, isso. Por isso eu escolhi licenciatura inclusive, porque eu estava cansado daquele programa, você chega vai ter uma aula que parece palestra, uma aula que é igual às aulas que você tem desde o primeiro ano do Fundamental I, entendeu? Que no final você vai ter uma prova onde você vai ser avaliado de maneira escrita e objetiva apenas e, um trabalhinho de seminário o qual você apresenta para a sala, só uma parte do que foi apresentado durante o semestre inteiro. Isso aí enche o saco! • A gente queria que as crianças se divertissem e fizessem as coisas... elas vão aprender, não importa o que seja, vão aprender e vão se tornar pessoas boas no futuro.
17	
18	<ul style="list-style-type: none"> • Uma dificuldade muito grande foi a bagunça, o comportamento das crianças, porque a gente via que não era falta de controle da professora porque ela tentava também, do mesmo jeito que a gente tentava e também não conseguia.

No que diz respeito ao conhecimento do aluno e do contexto, os futuros professores apontaram que as características de desenvolvimento infantil ensinadas nas aulas teóricas do Laboratório Didático, bem como nas disciplinas que compõem o núcleo básico puderam ser reconhecidas e ressignificadas. Muitas destas características foram prontamente relacionadas aos objetivos e estratégias de ensino. Entretanto, outras foram recebidas com surpresa ao constatar sua presença. Seguem-se alguns exemplos:

“Se eles vão conseguir executar jogos” (Sujeito 1).

“Se você tem 20 alunos, 10 alunos começam a fazer práticas da aula. Já é um grande prêmio” (Sujeito 2).

“Nossa como elas (crianças da EMEI) se divertem de pato, pato, ganso. Eu nunca pensei que pato, pato, ganso poderia ser divertido” (Sujeito 3).

“Tinha a tentativa deles de organizarem a própria brincadeira” (Sujeito 4).

“Hoje eu vejo totalmente diferente, que é possível eu brincar junto com a criança” (Sujeito 7).

“Aprendi a pular corda muito cedo, a brincar de “escravos de Jó” nem foi na escola... Achei que as crianças pudessem já saber essas coisas também, estava esperando que as crianças soubessem mais” (Sujeito 8).

“Aí, acaba surpreendendo um pouco, ver o quanto elas sabem, ou não, das coisas e espanta um pouquinho.... foi um choque pra mim” (Sujeito 8).

“Você colocou os textos, os exemplos do que aconteceu na EMEI, e acho que isso para mim fica muito mais claro e visível do que quando você dá a teoria e fica meio assim” (Sujeito 8).

“Eu consegui perceber alguns erros da minha parte, principalmente na questão de comportamento com os alunos. Eu não posso ser tão frouxo com eles, senão, eles acabam me dominando, e não o contrário” (Sujeito 10).

“A nossa professora do segundo semestre era mais rígida que a do primeiro, então, eles respeitavam muito ela, a gente pegava todo mundo em silêncio. Ela era muito disciplinada, eles eram muito disciplinados. Eu saía mais satisfeito no segundo semestre porque a aula fluía melhor” (Sujeito 12).

“Primeiro semestre foi um grupo totalmente agitado, muito mais indisciplinado, não escutavam a gente, era bem mais difícil de controlar. Esse segundo semestre a gente teve um grupo muito melhor, e conseguia fazer as coisas com muito mais tranquilidade” (Sujeito 14).

“Cambalhota foi uma coisa, umas 10 crianças na turma não conseguiam fazer e quando a gente passou isso numa das estações lá, em uma aula de tarefas, elas conseguiam fazer, elas iam e faziam e depois já queriam uma coisa diferente, um desafio maior, como plantar bananeira e cair de costas” (Sujeito 16).

“Uma dificuldade muito grande foi a bagunça, o comportamento das crianças, porque a gente via que não era falta de controle da professora porque ela tentava também, do mesmo jeito que a gente tentava e também não conseguia” (Sujeito 18).

Embora o conhecimento do aluno e do contexto tenha se revelado significativo para os futuros professores, não encontrei nos seus depoimentos aspectos relacionados ao mapeamento socioeconômico, denominado Questionário da Família, que a escola campo realiza e que foi discutido com os futuros professores. Neste documento são identificadas características das famílias e da região de moradia dos alunos e alunas da escola campo, tais como: situações de brincadeiras que a criança vivencia fora da escola, hábitos de sono e alimentação, tipo de trabalho dos pais ou responsáveis, escolaridade dos pais ou responsáveis, com quem a criança fica fora do horário escolar,

expectativas dos pais e responsáveis sobre a educação desenvolvida na escola campo, meio de transporte utilizado para vir à escola, entre outros.

Esta constatação me leva à avaliação das atividades de ensino no Laboratório Didático indicando a necessidade de reforçar a participação e envolvimento dos futuros professores nos momentos de reunião da escola campo com os pais e responsáveis para melhor aproximação da educação física com a dinâmica cultural e social das famílias. Além disso, é preciso planejar mais aulas para a interpretação deste importante documento. Sabe-se que a seleção de conteúdos escolares da cultura dos grupos sociais menos favorecidos econômica e socialmente nem sempre são contemplados ou abordados adequadamente. Portanto, criar situações de aprendizagem para o conhecimento e potencialização das culturas silenciadas e elaboração de estratégias eficientes para o combate de preconceitos é uma demanda necessária para as escolas na sociedade brasileira atual.

Apresento a seguir, os quadros com a análise descritiva dos conteúdos manifestos na categoria “Desafios e possibilidades: conhecimento pedagógico” e, posterior discussão.

Quadro 12: Desafios e possibilidades: conhecimento pedagógico.

SUJEITO	SEGUNDO OS ENTREVISTADOS
1	<ul style="list-style-type: none"> • Houve liberdade por parte do grupo. O grupo arriscou mais, liberdade para poder errar. Experimentar novas coisas. • A organização do tempo da aula. • Tinha a tentativa deles de organizarem a própria brincadeira.
2	<ul style="list-style-type: none"> • O pessoal se tornou mais confiante na elaboração dos planos. • Dar autonomia para as crianças, que é uma possibilidade de avaliação.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Por ser na EMEI, por estar lá, dar aula e ter muita criança; o ambiente me fez lidar bem melhor do que eu esperava. Existia algum tipo de comunicação, a gente conseguia estabelecer alguma comunicação.
4	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da comunicação, da roda de conversa e do estabelecimento de combinados. • Elaboração do plano de aula: objetivos, conteúdos e orientação pedagógica. • Explorar a diversidade de estilos de ensino e arriscar mais os estilos não diretivos. • Observar e investigar as vantagens do estilo de ensino exploração e suas relações com a criatividade das crianças. • Comunicação com as crianças e técnicas verbais.

	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer a autoridade de professor sem ser autoritário e organizar as crianças na aula.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com as crianças e técnicas verbais. • Critérios para planejamento das aulas (objetivos e atividades). • Explorar a diversidade de estilos de ensino diretivos e não diretivos. • Preferência pelo estilo de ensino exploração e a importância da liberdade de criação pelas crianças. • Valorização do lúdico nas atividades para o envolvimento das crianças. • Exercer a autoridade de professor e organizar as crianças na aula. • Indisciplina e importância da roda de conversa e combinados com as crianças. • Vencer a timidez. • Ser afetuoso com a criança, mas exercer a autoridade de professor.
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> • Foi por exemplo, os estilos de ensino. Foi fantástico eu viver aquilo como professora, estar ali e, saber, não saber talvez o que fazer, e depois aprender com isso. • Quando a gente começou a demonstrar mais e falar menos, prolongar menos as conversas começou a dar muito certo. • Meu preferido (estilo de ensino) é a descoberta orientada, porque eu gosto da maneira como você pretende alguma coisa, mas você deixa a criança mais livre para chegar “aquela” coisa. Eu me sinto mais confiante também.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Consegui melhorar um pouco com relação ao semestre passado para ter a atenção deles, dar mais atenção a eles, minha dinâmica de explicação com eles. Reparar que não dá para falar muito tempo, dispersa e você já perdeu o foco deles... consegui melhorar isso. • Estilo Tarefa funcionou com o grupo. A gente conseguia adaptar e melhorar as atividades conforme iam passando os minutos. Acho que também funciona quando for dar aula sozinha. • Estilo Exploração também deu certo em todas as aulas que a gente deu exploração, funcionava muito bem. • Disciplina... eu consegui melhorar um pouco isso, talvez até pelas dicas que na segunda vez que a gente esteve aqui, elas ajudaram bastante. Pelo menos pra mim facilita muito quando você exemplifica alguma coisa.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Partindo de pontos diferentes sem um objetivo único, eu creio que isso possa me ajudar mais dando aula.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Descoberta Orientada (estilo de ensino): acho encantador essa forma do aluno encontrar a resposta para o exercício, não tem uma maneira única de realizar o que é proposto. Para mim isso é fantástico.

11	<ul style="list-style-type: none"> • O que eu acho que mais funciona é essa dimensão lúdica. É principalmente numa atividade difícil. Se você utiliza o jogo simbólico, eu acho que fica mais fácil o entendimento da criança e também estimula mais ela a participar da brincadeira.
12	<ul style="list-style-type: none"> • O estilo tarefas deu muito certo no segundo semestre. • O simbolismo eu também não acreditava ser tão eficaz assim. • Se uma criança me abordar sobre gênero, assim, como sair? Eu finjo que não escutei? Ou a abordo? • As explicações curtas também. A gente foi aprendendo com o tranco. Teve uma aula que fui explicar e era muita coisa. É mais fácil deixar fazer e ir explicando do que explicar muita coisa antes. Eles não conseguem manter o nível atencional. E a gente foi percebendo isso no decorrer das aulas assim. • Eu acho que dar bronca é um grande desafio porque você tem medo de perder o ponto. O maior desafio é a comunicação com as crianças, eu tinha muito medo quando eu entrei na faculdade de me comunicar com as pessoas. • Onde você tem que se posicionar para falar com as crianças, o tom de voz que você tem que falar para que elas te escutem e te respeitem. • Resolver pequenas situações, eu estou muito melhor do que no primeiro semestre. Por exemplo, um menininho me chamou, eu virei para trás e ela caiu assim, e se fosse no primeiro semestre eu ficaria desesperado, ela caiu, chorou. Aí eu falei: Ah! Não, vamos lá, lavar o rosto, fui lavar o rosto com ela assim. Eu acho que no primeiro semestre eu não teria essa atitude assim. É como controlar pequenas coisas. • Eu acho que é característica dos quatro, todos gostam muito de modalidades (esportivas), pôr a gente ter essa vivência, de treinar, treinar e treinar, a gente goste muito do estilo tarefa e encaixou. • A relação espaço material é engraçada? Então a gente deu uma atividade legal com bexiga, mas não tinha pensado que estava ventando, batia o vento e as bexigas iam para o alto.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho grande dificuldade nessa questão de advertir alunos. Mas nesse semestre, acho que a minha maior dificuldade foi pensar em uma aula minha. Então, o processo de você planejar a sua aula, o espaço que você vai usar, o material. Então, o que eu quero com essa aula? Como eu vou fazer para atingir esse objetivo.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim foi tentar mudar, fazer algo diferente das aulas do que eu estou acostumado.
15	<ul style="list-style-type: none"> • As vezes que a gente foi discutir o planejamento a gente começava sempre em grupo, principalmente no primeiro semestre. • No segundo semestre já foi mais assim, o que a gente não sabe fazer? A gente não sabe dar aula de exploração, vamos fazer aula de exploração? • Não tem como não citar do ano inteiro a aula que a gente se fantasiou da

	Alice. Porque não me sentia confortável em fazer uma apresentação, quase um teatro. Bastante medo.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Ai com você foi, vocês vão dar aula lá, vocês vão aplicar o que vocês sabem um pouco e depois avaliar o que vocês fizeram, é aplicação do trabalho que a gente vai fazer no futuro. • Por mais incrível que pareça, foi a gente se reunir várias vezes para montar aula, mais que dar aula é a gente mostrar que a gente queria estar lá dando aula.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, para mim foi falar mesmo. Não é nem falar, mas de como me impor. Porque eu sou muito tímido e muito bonzinho, então eu não sei falar não. Eu tenho essa dificuldade de falar “não”. • E aí... se as crianças vierem questionar, como eu iria agir? E eu acho que com o tempo eu consegui ir melhorando nisso.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Como a menina que bateu no Akira com o espaguete, ele ficou sem reação, acontece muito isso, sabe?! E eu tive a mesma dificuldade que ele, de falar com as crianças e me impor. • Só que eu sou ao contrário dele, eu sou muito brava, então às vezes eu brigava assim com as crianças ai depois eu pensava, eu vi que ela arregalava o olho, sabe?! E ai eu tinha que controlar isso, aí foi mais difícil. Mas eu acho bem mais legal. • A última aula que a gente deu no semestre passado, da Alice. Porque foi uma coisa que a gente não sabia, se ia dar certo. Ficamos em dúvida de contar a história e deu certo. Eles brincaram muito, ficaram envolvidos.

A análise dos depoimentos dos estudantes em relação ao conhecimento pedagógico revela aspectos didáticos que foram objeto de conteúdo de ensino nas aulas teóricas do Laboratório Didático e nas discussões de planejamento e avaliação das aulas ministradas na escola campo, tais como: planejamento e gestão da aula, técnicas de comunicação verbal e não verbal, estilos de ensino, indicadores lúdicos, disciplina positiva, materiais e espaço.

Os seguintes depoimentos dos futuros professores destacam estes temas e sua forma de apreensão:

- Planejamento e gestão da aula

“Houve liberdade por parte do grupo. O grupo arriscou mais, liberdade para poder errar. Experimentar novas coisas” (Sujeito 1).

“A organização do tempo da aula” (Sujeito 1).

“O pessoal se tornou mais confiante na elaboração dos planos” (Sujeito 2).

“Elaboração do plano de aula: objetivos, conteúdos e orientação pedagógica” (Sujeito 4).

- Comunicação

“A importância da comunicação, da roda de conversa e do estabelecimento de combinados” (Sujeito 4).

“Ah, para mim foi falar mesmo. Não é nem falar, mas de como me impor. Porque eu sou muito tímido e muito bonzinho, então eu não sei falar não. Eu tenho essa dificuldade de falar ‘não’ ” (Sujeito 17).

- Estilos de ensino

“Explorar a diversidade de estilos de ensino e arriscar mais os estilos não diretivos” (Sujeito 4).

“Observar e investigar as vantagens do estilo de ensino exploração e suas relações com a criatividade das crianças” (Sujeito 4).

“Preferência pelo estilo de ensino exploração e a importância da liberdade de criação pelas crianças” (Sujeito 5).

“Meu preferido (estilo de ensino) é a descoberta orientada, porque eu gosto da maneira como você pretende alguma coisa, mas você deixa a criança mais livre para chegar “aquela” coisa. Eu me sinto mais confiante também” (Sujeito 7).

“Estilo Tarefa funcionou com o grupo. A gente conseguia adaptar e melhorar as atividades conforme iam passando os minutos. Acho que também funciona quando for dar aula sozinha” (Sujeito 8).

“Estilo Exploração também deu certo em todas as aulas que a gente deu exploração, funcionava muito bem” (Sujeito 8).

“Descoberta Orientada (estilo de ensino): acho encantador essa forma do aluno encontrar a resposta para o exercício, não tem uma maneira única de realizar o que é proposto. Para mim isso é fantástico” (Sujeito 10).

“No segundo semestre já foi mais assim, o que a gente não sabe fazer? A gente não sabe dar aula de exploração, vamos fazer aula de exploração?” (Sujeito 15).

- Lúdico

“Valorização do lúdico nas atividades para o envolvimento das crianças” (Sujeito 5).

“O que eu acho que mais funciona é essa dimensão lúdica. É principalmente numa atividade difícil. Se você utiliza o jogo simbólico, eu acho que fica mais fácil o entendimento da criança e também estimula mais ela a participar da brincadeira” (Sujeito 11).

- Disciplina positiva

“Indisciplina e importância da roda de conversa e combinados com as crianças” (Sujeito 5).

“Disciplina... eu consegui melhorar um pouco isso, talvez até pelas dicas que na segunda vez que a gente esteve aqui, elas ajudaram bastante. Pelo menos pra mim facilita muito quando você exemplifica alguma coisa” (Sujeito 8).

- O jogo simbólico, o espaço e os materiais

“O simbolismo eu também não acreditava ser tão eficaz assim” (Sujeito 12).

“A relação espaço material é engraçada? Então a gente deu uma atividade legal com bexiga, mas não tinha pensado que estava ventando, batia o vento e as bexigas iam para o alto” (Sujeito 12).

Por último, no que se refere ao conhecimento do conteúdo apresenta-se o quadro com a análise descritiva dos conteúdos manifestos e, em seguida sua discussão.

Quadro 13: Desafios e possibilidades: conhecimento do conteúdo.

SUJEITO	SEGUNDO OS ENTREVISTADOS
1	• Na parte de repertório (percussão) ajudou muito.
2	• Primeiro semestre a gente estava muito concentrado em não errar e fazer o básico da aula para dar certo.
3	• A parte mais difícil para mim foi a questão de repertório. Eu fui criança de apartamento, não tenho repertório.
4	• Aprender novos repertórios, principalmente cantigas de roda. • Ensinar conteúdos que não dominamos, por exemplo, capoeira.
5	• Aprender novos repertórios.
6	
7	• Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o “gato e o rato”, foi uma das melhores brincadeiras do semestre.
8	• Percebi que tenho que melhorar coisas de musicalidade e saber mais rodas cantadas, e também na parte de ludicidade. • Tomava como parâmetro as coisas que eu aprendi quando era mais nova, só que era outra época.
9	• A escola tem se prendido muito em coisas postas, então você vai ter que executar isso e pronto! E aí eu gosto muito de: você tem que fazer alguma coisa a partir disso. Você instigar a pessoa a tentar outras formas, outras saídas, ou criar coisas novas.
10	• A questão de repertório, principalmente rodas cantadas e músicas. Foi bastante positivo aprender a lidar melhor com essa parte. • Focar no jogo simbólico funciona muito bem com as crianças para eles não dispersarem na sua aula. • Gostei da aula onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o “gato e o rato”, foi uma das melhores brincadeiras do semestre. Quando a gente começou a demonstrar mais e falar menos, prolongar menos as conversas, começou a dar muito certo.
11	
12	
13	• Não tinha tantas ideias na montagem das aulas, então, do primeiro para o

	<p>segundo semestre a gente já veio com uma bagagem maior de conteúdos e segurança maior, o que facilitou o desenvolvimento das aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto ao jogo de regras, foi uma coisa que a gente teve bastante dificuldade no primeiro semestre, no segundo semestre a gente conseguiu desenvolver bem melhor, mas também isso é por conta da idade e não por conta da turma em si.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Eu achei interessante quando nossos alunos faltaram e eu fui assistir às aulas no espaço do coberto e vi, por exemplo, a aula do Mineiro. Ele fez os negócios com o lenço, ficava contando uma história e as crianças todas frenéticas na história do lenço. Foi algo que eu nunca tinha visto assim.
15	<ul style="list-style-type: none"> • A gente não tentou entrelaçar muito os conteúdos, foi cada um na sua vivência pessoal, eu conheço um pouco mais disso, a Júlia com luta, o Flávio com capoeira e circo e a gente ia juntando o que cada um tinha e ia dando ideia.
16	
17	
18	

Pode-se perceber pelos depoimentos dos estudantes que há carência de repertório de atividades de maneira geral. As práticas corporais têm sido classificadas na literatura da área de Educação Física como: jogo, esporte, lutas, danças e ginásticas. Especificamente, na Educação Física Infantil trabalhamos no Laboratório Didático com jogos (da cultura infantil - exercício, simbólico e de regras); danças, mímica e rodas cantadas; lutas (capoeira e atividades de conteste); ginástica e circo (atividades que envolvem posturas e gestos que demandam equilíbrio estático e dinâmico).

Observou-se que as maiores dificuldades foram encontradas nas rodas cantadas, danças e jogos da cultura infantil. Este diagnóstico pode auxiliar no aperfeiçoamento das atividades do Laboratório Didático e também no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura. Seguem-se alguns exemplos:

“Aprender novos repertórios, principalmente cantigas de roda” (Sujeito 4).

“Na parte de repertório (percussão) ajudou muito” (Sujeito 1).

“Percebi que tenho que melhorar coisas de musicalidade e saber mais rodas cantadas, e também na parte de ludicidade” (Sujeito 8).

“A questão de repertório, principalmente rodas cantadas e músicas. Foi bastante positivo aprender a lidar melhor com essa parte” (Sujeito 10).

“Ensinar conteúdos que não dominamos, por exemplo, capoeira” (Sujeito 4).

“Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o “gato e o rato”, foi uma das melhores brincadeiras do semestre” (Sujeito 7).

“Quanto ao jogo de regras, foi uma coisa que a gente teve bastante dificuldade no primeiro semestre, no segundo semestre a gente conseguiu desenvolver bem melhor, mas também isso é por conta da idade e não por conta da turma em si” (Sujeito 13).

“Focar no jogo simbólico funciona muito bem com as crianças para eles não dispersarem na sua aula” (Sujeito 10).

“Eu achei interessante quando nossos alunos faltaram e eu fui assistir às aulas no espaço do coberto e vi, por exemplo, a aula do Mineiro. Ele fez os negócios com o lenço, ficava contando uma história e as crianças todas frenéticas na história do lenço. Foi algo que eu nunca tinha visto assim” (Sujeito 15).

A formação e o desenvolvimento profissional são processos constantes e contínuos, sendo o trabalho docente influenciado pela história de vida e formas de se relacionar com as instituições sociais na convivência com a sociedade, além do conhecimento acadêmico (NÓVOA, 1992; BRASIL, 2002d; TARDIF, 2013). Pode-se observar parte destes aspectos nos seguintes depoimentos:

“Tomava como parâmetro as coisas que eu aprendi quando era mais nova, só que era outra época” (Sujeito 8).

“A parte mais difícil para mim foi a questão de repertório. Eu fui criança de apartamento, não tenho repertório” (Sujeito 3).

“A gente não tentou entrelaçar muito os conteúdos, foi cada um na sua vivência pessoal, eu conheço um pouco mais disso, a Júlia com luta, o Flávio com capoeira e circo e a gente ia juntando o que cada um tinha e ia dando ideia” (Sujeito 15).

O conhecimento das práticas corporais é certamente um conhecimento importante para os professores de educação física. Embora esteja longe de abranger todos os saberes do professor no trabalho docente, não se pode descuidar desta dimensão do conteúdo nos cursos de preparação profissional.

5.3 Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão

Neste capítulo optei pela análise e discussão dos grupos separadamente. A razão para tal procedimento deve-se ao fato dos grupos possuírem alunos e alunas com necessidades especiais diferenciadas. Nas 5 turmas da EMEI haviam estudantes com

necessidades especiais, a saber: paralisia cerebral moderada (Capitu), paralisia cerebral moderada (Ezequiel), paralisia cerebral severa (Virgília), sem diagnóstico (Bentinho) e autista (Simão Eduardo).

Apresento a seguir os quadros com os destaques em negrito dos sujeitos entrevistados, os quadros com a análise descritiva dos conteúdos manifestos, ambos separados por grupo e, em seguida a discussão.

Grupo 1

Quadro 14: Grupo 1 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	<ul style="list-style-type: none"> • E aí a gente precisava falar da inclusão. Então queria que a gente começasse a falar um pouquinho da Capitu? Ter a Capitu na sala, como é que foi?
1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que o meu maior desafio foi a Capitu também, mas na comunicação com ela. Dá até dó falar isso, mas é que eu não sinto ainda confortável bastante para falar com ela. Porque eu quero evitar o máximo possível ter que falar com ela, não me sinto bem. • A gente começou pensando... vamos dar uma aula que tenha com certeza alguma atividade que a gente possa incluir ela. Mas no final do semestre, nós chegamos a fazer aulas com coisas que a gente queria para todas as crianças, e daí a gente tentava pensar previamente como que a gente faria alguma inclusão, alguma adaptação da brincadeira para ela pudesse. Então a gente mudou um pouco. Eu acho que funcionou. No final as crianças tinham várias oportunidades e a gente conseguia incluir a Capitu de uma forma que ela parecia se sentir satisfeita com aquilo. Talvez porque fosse uma inclusão maior do que ela normalmente tem.
2	<ul style="list-style-type: none"> • O meu desafio foi o “baque” da aluna cadeirante e como dar aula com um professor. A gente vai ter que fazer a aula para todos “dar” certo. • Isso define mais inclusão, né? A gente aplicar um tema ou um objetivo da aula para todos os diferentes possíveis. Então inclusão mesmo a gente conseguiu fazer neste final de semestre. Porque no começo foi um baque, né? (Expressando pensamento) Ah a gente vai dar aula para uma cadeirante também, como que a gente vai transmitir a aula para ela, fazer aula para ela? • As outras crianças são diferentes também. Então a gente tem que ter noção disso, partir para frente e começar a elaborar aula pensando nessas diferenças e suas possibilidades, né?
3	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso ser inviável dar aula para alguém na condição da Capitu sozinho, sem ajuda de outro professor. • Então é... Por exemplo, na verdade foi surpreendente porque é... Desde que eu entrei aqui eu sabia que tinha cursos comunitários, pensei em

fazer parte de algum curso comunitário, mas se tinha um curso comunitário que eu não queria fazer, era o de natação e inclusão. Eu não queria fazer, porque eu não me sentia... eu não me sentia com maturidade emocional para fazer uma coisa dessas. Porque é uma coisa que mexe muito comigo, entende? Eu estabeleço um grau de empatia que... eu fico mal, eu fico triste, entende? Me abala.

- É... O senhor até comentou que a inclusão da nossa sala (turma) foi bem-feita, mas metade do mérito é nosso a outra metade é da turma (turma EMEI). Porque como eu já falei na apresentação, eles estavam a um passo à frente de qualquer outra turma.
- É... No final você sempre tem que entender que a arquitetura da aula tem que ser universal, a arquitetura da aula tem que ser para todo mundo.
- É que paralisia cerebral no caso dela específico é uma coisa tão complexa, é uma coisa que precisa de tantos profissionais que eu entendo que na EMEI, na educação infantil, na verdade em qualquer fase escolar acho que entender ele da perspectiva de Vygotsky seria mais interessante, entende? “Tipo”, é... A gente pode trabalhar os movimentos, a gente deve levar as limitações dela em consideração, mas o mais importante que eu entendi é que era “tipo” ela se sentir parte integrante da aula, ela se sentir fazendo as gincanas. Porque ela sabe que ela não vai fazer igual a todo mundo, para ela é realidade entende?
- Ela sabe que ela não vai “tipo” desempenhar igual aos outros. Já é um fato, só que ela não estar excluída da atividade, entende? As pessoas interajam com ela, entende? Ela se sentir uma parte importante, algo que é considerado.
- O importante é que ela “tipo” possa contribuir intelectualmente para aula, porque ela não tem nenhuma defasagem mental.
- E isso pode gerar uma outra “conformação” psicológica, mas ela não tem nenhuma deficiência mental, ela respondia tudo que a gente perguntava. Entendia através de códigos, então... foi bem interessante, eu gostei... gostei bastante.(Osvaldo) E me chamou a atenção uma foto que vocês puseram dela sentada e o saco de estopa de corrida do saco no colo dela, né? Eu acho que essa seria uma imagem que expressa isso que você está falando, né?
- É que na verdade é extremamente subversivo, porque o saco é para pular, e na verdade a gente sabe que ela não vai pular, mas ela queria o saco. Então como a Ana falou, foi ela que colocou o saco, ela levantou as perninhas, a professora ajudou.
- (Ana): Ela gosta bastante do colchão. A gente colocou então alguns materiais que já tinha feito em aula, e que a gente imaginou que seria fácil também de usar posteriormente, né? E daí o colchão ela... ela vai muito. Então foi bom porque o colchão é uma chance dela de sair daquela cadeira também, né? E daí então
- (Caio): Talvez seja por isso que ela sempre aponta para o colchão.

Descrição analítica dos conteúdos – Grupo 1

Quadro 15: Grupo 1 –Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos conteúdos manifestos)

SUJEITO	
1	<ul style="list-style-type: none"> • O maior desafio foi a comunicação com a Capitu. Porque eu quero evitar o máximo possível ter que falar com ela, não me sinto bem. • A gente começou pensando... vamos dar uma aula que tenha com certeza alguma atividade que a gente possa incluir ela. • Final do semestre, nós chegamos a fazer aulas com coisas que a gente queria para todas as crianças. • A gente conseguia incluir a Capitu de uma forma que ela parecia se sentir satisfeita com aquilo... Talvez porque fosse uma inclusão maior do que ela normalmente tem.
2	<ul style="list-style-type: none"> • O meu desafio foi o “baque” da aluna cadeirante e como dar aula com um professor. A gente vai ter que fazer a aula para todos “dar” certo. • Isso define inclusão. Aplicar um tema ou um objetivo da aula para todos os diferentes possíveis. • As outras crianças são diferentes também.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso ser inviável dar aula para alguém na condição da Capitu sozinho, sem ajuda de outro professor. • Eu não me sentia com maturidade emocional para fazer uma coisa dessas. • Na EMEI, por estar lá, dar aula e ter muita criança. Eu acho que o ambiente me fez lidar bem melhor do que eu esperava. • Tentava interagir, existia algum tipo de comunicação, a gente conseguia estabelecer alguma comunicação. • Tem que entender que a arquitetura da aula tem que ser universal, tem que ser para todo mundo. • A gente deve levar as limitações dela em consideração, mas o mais importante que eu entendi é que era ela se sentir parte integrante da aula • Ela sabe que ela não vai fazer igual a todo mundo, para ela é realidade. Ela sabe que não vai desempenhar igual aos outros. • O importante é que ela possa contribuir intelectualmente para aula.

O trabalho de educação física com portador de necessidade especial, no caso a Capitu que tem diagnóstico de paralisia cerebral moderada de acordo com documento que nos foi mostrado pelo coordenador pedagógico da escola campo, foi o mais promissor dentre todos os grupos. Isto pode ser interpretado pelo tipo de necessidade

especial – paralisia cerebral moderada – e pelo envolvimento do grupo de futuros professores com o projeto de intervenção.

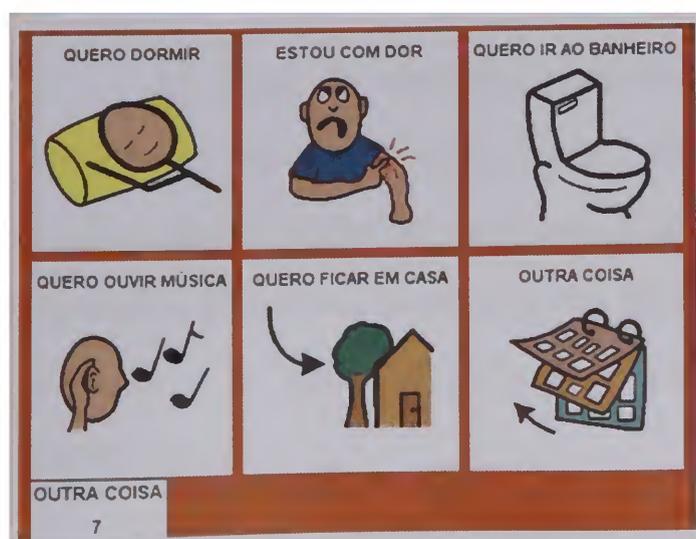
Como se observa nos depoimentos dos entrevistados, inicialmente tentava-se planejar a aula especialmente para a Capitu. Mas, esta dinâmica de trabalho foi se modificando. Na medida em que o desenvolvimento das aulas, a identificação mais adequada das possibilidades de movimento e participação da Capitu, a percepção sobre as relações entre os alunos e alunas da classe que a incluíam por meio de auxílio nas atividades e deslocamento para os espaços de aula; tudo foi ganhando novas perspectivas e possibilidades. Seguem-se alguns depoimentos:

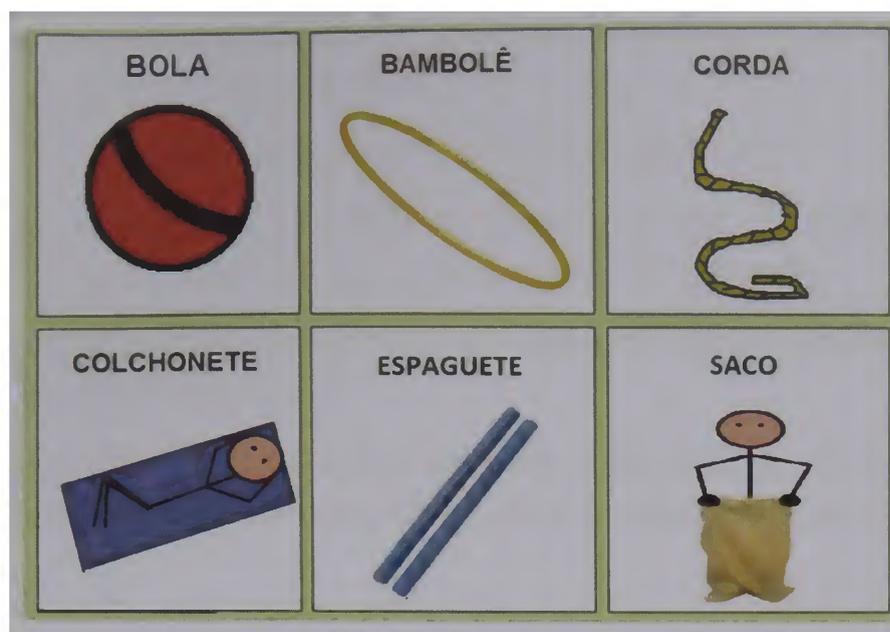
“A gente começou pensando... vamos dar uma aula que tenha com certeza alguma atividade que a gente possa incluir ela” (Sujeito 1).

“Final do semestre, nós chegamos a fazer aulas com coisas que a gente queria para todas as crianças” (Sujeito 1).

“Tem que entender que a arquitetura da aula tem que ser universal, tem que ser para todo mundo” (Sujeito 3).

Sugeri aos futuros professores a inserção de um painel com imagens de situações do dia-a-dia (ir ao banheiro, descansar, ...), diferentes espaços e atividades de educação física (objetos para suporte da brincadeira, brinquedos do parque, ...), atividades (história, desenho, ...) e sentimentos (feliz, zangado, ...). A intenção foi melhorar a comunicação, uma vez que a Capitu não apresentava sequelas cognitivas. Percebemos que as limitações eram essencialmente motoras e na comunicação. Construímos e entregamos um conjunto destes painéis para a professora de sala e outro para que fosse entregue à família. Esperávamos que isto ajudasse a Capitu não somente na escola, mas também em casa. Infelizmente, tivemos pouco tempo para acompanhar os resultados desta iniciativa, pois estávamos no final do ano letivo.





Outra mudança ocorrida diz respeito à melhoria na ansiedade e desconforto emocional dos futuros professores no trabalho com a Capitu e a sala toda.

“O maior desafio foi a comunicação com a Capitu. Porque eu quero evitar o máximo possível ter que falar com ela, não me sinto bem” (Sujeito 1).

“Eu não me sentia com maturidade emocional para fazer uma coisa dessas” (Sujeito 3).

Ao final do trabalho pode-se constatar modificações importantes nos futuros professores no que se refere aos conhecimentos e atitudes que refletem na formação profissional. O trabalho com este grupo no Laboratório Didático também me mobilizou bastante e provocou modificações importantes no planejamento das atividades durante o ano letivo e para os próximos anos. Apresento alguns exemplos das falas dos estudantes:

“A gente conseguia incluir a Capitu de uma forma que ela parecia se sentir satisfeita com aquilo... Talvez porque fosse uma inclusão maior do que ela normalmente tem” (Sujeito 1).

“Isso define inclusão. Aplicar um tema ou um objetivo da aula para todos os diferentes possíveis” (Sujeito 2).

“As outras crianças são diferentes também” (Sujeito 2).

“Na EMEI, por estar lá, dar aula e ter muita criança. Eu acho que o ambiente me fez lidar bem melhor do que eu esperava” (Sujeito 3).

“Tem que entender que a arquitetura da aula tem que ser universal, tem que ser para todo mundo” (Sujeito 3).

“A gente deve levar as limitações dela em consideração, mas o mais importante que eu entendi é que era ela se sentir parte integrante da aula” (Sujeito 3).

Grupo 2

Quadro 16: Grupo 2 - Portadores de necessidades especiais – Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	
	<ul style="list-style-type: none"> E aí a gente precisa falar da inclusão. Como é que foi?
4	<ul style="list-style-type: none"> Então eu acho que a gente nunca tinha tido uma experiência, né? Com aluno cadeirante antes, principalmente no primeiro semestre que não tinha. E aí... agora a gente tinha, e tinha que incluir na aula isso... E aí que eu acho que o que mais atrapalhou a gente foi que a gente queria fazer uma aula para o Ezequiel... e não uma aula para a turma inteira, junto com o Ezequiel e ir adaptando as atividades, a gente só focava nele e a gente não chegava em nada para as outras crianças também... E isso atrapalhou muito, mas depois a gente... conseguiu mudar mesmo.
5	<ul style="list-style-type: none"> É a partir das nossas conversas, né? Que a gente teve contigo (Osvaldo) também... que a gente entendeu que a gente tem que adaptar o Ezequiel nas atividades e não as atividades ao Ezequiel... e eu acho que isso foi bom, mesmo ele faltando muito isso foi uma grande sacada, porque a gente começou a explorar coisas que a gente não tinha feito antes, né? A aula de exploração... a gente começou a entrar em umas coisas que a gente também não tinha tanta intimidade... eu acho que isso que o que foi o mais legal... entrar em contato com essa coisa desconhecida, a partir de teorias e acordos... mas é... e deu certo.
6	

Descrição analítica dos conteúdos manifestos – Grupo 2

Quadro 17: Grupo 2 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos comentários manifestos)

SUJEITO	
4	<ul style="list-style-type: none"> • A gente queria fazer uma aula para o Ezequiel e não uma aula para a turma inteira junto com o Ezequiel e ir adaptando as atividades. Mas depois a gente conseguiu mudar.
5	<ul style="list-style-type: none"> • A gente entendeu que a gente tem que adaptar o Ezequiel nas atividades e não as atividades ao Ezequiel. • Foi o mais legal, entrar em contato com essa coisa desconhecida, a partir de teorias e acordos.
6	

Neste grupo a reflexão sobre a inclusão de portadores com necessidades especiais também enfocou a questão do planejamento das aulas considerando-se o tema: individual e coletivo. A aceitação da diferença como característica de todos os alunos e sua decorrência no planejamento das atividades de aula foi semelhante ao ocorrido no Grupo 1. Todavia, o aluno Ezequiel, faltou em quase todas as aulas devido ao tratamento médico e fisioterápico, o que prejudicou o trabalho com educação física.

Grupo 3

Quadro 18: Grupo 3 - Portadores de necessidades especiais – Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Como foi a experiência dos alunos com necessidade especiais, no caso de vocês a Virgília?
7	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Quando eu estudei, eu tinha uma amiga que era cadeirante, então eu já tinha um pouco mais de costume, então quando eu cheguei lá e vi a Virgília, eu já tinha uma segurança maior, então eu não tinha problema. Eu sabia onde pegar as travas, eu sabia que tinha que pegar ela firme, ter uma base nas pernas boa, e aí eu tinha que colocar ela em um lugar, a forma de puxar o colchonete que fosse melhor. Então pra mim foi um pouco mais fácil porque eu não tinha tanta insegurança. Eu acho que isso facilitou bastante pra mim.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, eu ficava mais com a Virgília. Que eu percebia que... é... era uma criança que ficava mais isolada, até mesmo pela situação dela, e... às vezes eu chegava, a gente chegava na sala, e ela “tava num” colchonete de costas para a lousa, onde todas as crianças estavam olhando, e ela “tava” isolada. Aí eu pensava: “putz, eu tenho que me dedicar um pouco mais a Virgília então, pra ver se eu consigo,

	<p>é... ajudar ela um pouco a se entrosar, (eu) conversar com ela e tudo mais. É... eu acho que neste semestre ficou muito mais reforçada a coisa de... eu me pegar muito a questão de inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Então... é uma coisa bem difícil. Porque até mesmo pensando em escolas públicas, porque é um campo em que eu quero explorar. São poucas as escolas que já têm algo de acessibilidade, em questão de infraestrutura mesmo, e daí quando a gente passa para a questão de recursos humanos, teoricamente a gente deveria ter pessoas de apoio que pudessem ajudar nesse intercâmbio, entre professor e aluno de inclusão e o restante da turma. • Por exemplo: A Virgília não gosta de ficar na cadeira de rodas. Deve ser horrível ficar na cadeira de rodas o tempo inteiro, então ela ficava no colchão! Creio eu que pudesse ser um pouquinho mais eficiente quando todas as crianças estavam indo para a lousa, que a Virgília ficasse um pouco mais próxima mesmo, e não nas costas de todas as crianças, de costas para a lousa. • A gente até conversou com a professora e viu que a Virgília gostava muito de música, então a gente sempre pensava em questão de coisas que a gente pudesse trazê-la para a aula e não deixar ela tão nervosa. Então, colocar mais música no fim da aula, por exemplo, ... porque as vezes tudo o que aquela criança precisa é que a gente demonstre um pouco de segurança.
10	

Descrição analítica dos conteúdos manifestos

Quadro 19: Grupo 3 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos comentários manifestos)

SUJEITO	
7	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tinha uma amiga que era cadeirante, então eu já tinha um pouco mais de costume, quando eu cheguei lá e vi a Virgília, eu já tinha uma segurança maior, então eu não tinha problema. Eu sabia onde pegar as travas, eu sabia que tinha que pegar ela firme, ter uma base nas pernas boa.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes eu chegava na sala, e ela “tava num” colchonete de costas para a lousa, onde todas as crianças estavam olhando, e ela “tava” isolada. • Eu tenho que me dedicar um pouco mais a Virgília para ver se eu consigo ajudar ela um pouco a se entrosar, conversar com ela. • ... que a Virgília ficasse um pouco mais próxima mesmo, e não nas costas de todas as crianças, de costas para a lousa. • Teoricamente a gente deveria ter pessoas de apoio que pudessem ajudar nesse intercâmbio, entre professor e aluno de inclusão e o

	<p>restante da turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente até conversou com a professora e viu que a Virgília gostava muito de música, então a gente sempre pensava em questão de coisas que a gente pudesse trazê-la para a aula e não deixar ela tão nervosa.
10	

O trabalho com este grupo foi bem difícil e pouco se fez. No caso da Virgília que apresentava paralisia cerebral severa, tivemos dificuldades enormes. As sequelas decorrentes manifestavam-se em intensas limitações físicas e cognitivas.

Não obtivemos auxílio significativo da escola e do sistema municipal de educação. Tentei uma reunião com a equipe de apoio da Secretaria Municipal de Educação que, por dificuldade de agenda, não ocorreu. O sistema municipal de educação tem um setor denominado “Atendimento Educacional Especializado (AEE)” que apoia o trabalho com portadores de necessidades especiais nas unidades educacionais. Segundo informações no site da Secretaria Municipal de Educação:

“O Atendimento Educacional Especializado envolverá os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e será entendido como o serviço organizado institucionalmente e prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares aos educandos que dele necessitem, a partir de um trabalho articulado entre todos os educadores da UE e os professores responsáveis pelo AEE, por meio de atuação colaborativa” (SÃO PAULO/SME, 2015).

Todavia, acredito que será necessário investir melhor no diálogo com este setor de apoio, com a escola campo e, sobretudo discutir com os futuros professores o contexto institucional que limita e condiciona a prática profissional. Esta perspectiva é defendida por Pimenta (2002); Libâneo (2002) e Péres Gómez (1998), entre outros, como fundamental para o potencial transformador das práticas profissionais.

Grupo 4

Quadro 20: Grupo 4 - Portadores de necessidades especiais – Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Falem sobre o Bentinho, aluno portador de necessidades especiais?
11	
12	<ul style="list-style-type: none"> • Mas no segundo semestre a gente tinha um aluno de inclusão, o Bentinho, que ele acabou saindo em setembro, outubro assim. Aí a

	<p>gente viu que assim, você não tem que pensar numa aula para criança de inclusão, teoricamente você tem que pensar numa aula que incluía todo mundo junto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente sentiu muita dificuldade na maneira de explicar, porque você sentia que você explicava o exercício ou a atividade e ele não entendia, então, assim, ter que, pegar, parar e explicar assim, a gente sentiu muita dificuldade assim. • Isso porque a sala não o excluía, a sala era bem acolhedora com ele, mas foi uma dificuldade nossa como grupo, quando ele estava nas aulas era muito difícil. • Eu pensava que eles iam ser excluídos e isso não aconteceu, porque tanto a cadeirante da turma do Akira e o Bentinho eram enturmados, a turma não excluía. Talvez essa exclusão ocorra no ensino fundamental e no ensino médio.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que entra aí também a questão do aluno da inclusão, que “tipo”, tinha o Bentinho, ele, ele entendia o que a gente falava, só que nem sempre ele “tava” disposto a fazer algumas coisas, ele fazia o que ele tinha interesse de fazer. • E tinha um aluno que era, eu não lembro o nome do aluno, mas ele era muito próximo do Bentinho. (Cleiton): Gustavo. (Ederson): Gustavo. E sempre que o Bentinho tinha dificuldade com alguma coisa, e ele queria fazer, ele sempre estava disposto a ajudar. A gente vai dividir o grupo, ah! Eu quero fazer o grupo com o Bentinho, ou então o Bentinho quer fazer tal coisa, ele ia e se dispunha a ajudar ele, quando a gente ia fazer as atividades a gente procurava deixar “tipo”, os dois juntos para que o Gustavo conciliasse assim, foi uma coisa que chamou a atenção, que me marcou bastante.
14	

Descrição analítica dos conteúdos manifestos – Grupo 4

Quadro 21: Grupo 4 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos comentários manifestos)

SUJEITO	
11	
12	<ul style="list-style-type: none"> • No segundo semestre a gente tinha um aluno de inclusão, o Bentinho, que acabou saindo em setembro, outubro. Agente viu que você não tem que pensar numa aula para criança de inclusão, você tem que pensar numa aula que incluía todo mundo junto. • A gente sentiu muita dificuldade da maneira de explicar, porque você explicava o exercício ou a atividade e ele não entendia. Então, tem que pegar, parar e explicar. • A sala não o excluía, a sala era bem acolhedora com ele, mas foi uma dificuldade nossa como grupo, quando ele estava nas aulas era muito

	<p>difícil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu pensava que eles iam ser excluídos e isso não aconteceu, porque tanto a cadeirante da turma do Akira e o Bentinho eram enturmados, a turma não excluía.
13	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do aluno da inclusão, o Bentinho, ele entendia o que a gente falava, só que nem sempre ele estava disposto a fazer algumas coisas, ele fazia o que ele tinha interesse de fazer. • E tinha um aluno que era muito próximo do Bentinho e sempre que o Bentinho tinha dificuldade com alguma coisa, ele queria fazer, ele sempre estava disposto a ajudar.
14	

Semelhante aos outros grupos, o problema da comunicação e do planejamento das aulas considerando-se o individual e o coletivo dos alunos e alunas da turma também foi destacado.

Neste grupo, o aluno Bentinho, apesar de não ter diagnóstico do setor de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresentava dificuldades de envolvimento nas atividades da aula e dificuldades de comunicação com os futuros professores.

O trabalho de educação física também ficou prejudicado, pois o Bentinho frequentou as aulas somente no mês de agosto de 2016.

Grupo 5

Quadro 22: Grupo 5 - Portadores de necessidades especiais – Inclusão (os destaques em negrito de cada sujeito).

SUJEITO	Como foi o trabalho com o Simão Eduardo, que é autista?
15	<ul style="list-style-type: none"> • Teve um menino de inclusão, o Simão, que tinha autismo, e aí o que vai fazer? Ainda com todo esse aporte que a gente tem aqui, discussão, você levou aquela moça, como é o nome dela? Cristina. Mesmo assim, estava difícil. • Se de repente isso aparece na primeira escola que você vai trabalhar, você se forma 4 anos nunca estagiou, nunca deu uma aula de Educação física mesmo, “pow”, acontece tudo aquilo, ou pega uma sala problema já, né... E aí como é que você vai lidar? • Eu acho que essa vivência enriquece demais. Talvez, se fosse possível expandir para as outras matérias também, se todas as matérias tivessem uma oportunidade de você, não sei o quão burocrático é, se você pudesse ter essa vivência. Porque, em minha opinião o estágio de observação de 10 horas ele é pobre, né?!

16	
17	<ul style="list-style-type: none"> • Mais marcante, além da aula da Alice que foi sensacional acho que foi o dia que eu brinquei com o Simão com a bola, eu acho que foi um dia que me emocionou bastante porque, dava para ver no rosto dele e mesmo ele me abraçando mesmo sair todo arranhado, todo machucado dava pra ver que ele estava se divertindo aquele dia. Então foi um dia que me marcou.
18	

Descrição analítica dos conteúdos manifestos – Grupo 5

Quadro 23: Grupo 5 - Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão (descrição analítica dos comentários manifestos)

SUJEITO	
15	<ul style="list-style-type: none"> • Teve um menino de inclusão, o Simão, que tinha autismo, e aí o que vai fazer? Ainda com todo esse aporte que a gente tem aqui, discussão, você levou aquela moça, como é o nome dela? Cristina. Mesmo assim, estava difícil. • Você se forma 4 anos nunca deu uma aula de Educação física. E aí como é que você vai lidar? • Eu acho que essa vivencia enriquece demais. Porque, em minha opinião o estágio de observação de 10 horas ele é pobre.
16	
17	<ul style="list-style-type: none"> • Mais marcante foi o dia que eu brinquei com o Simão (autista) com a bola, eu acho que foi um dia que me emocionou bastante porque dava para ver no rosto dele, ele me abraçando mesmo eu saindo arranhado, todo machucado dava para ver que ele estava se divertindo aquele dia. Então, foi um dia que me marcou.
18	

Neste grupo, a presença do Simão com diagnóstico de autista foi um desafio para os futuros professores e para mim. Entretanto, nesta sala a escola campo delegava os cuidados e educação do Simão para uma professora com a função denominada “professora módulo”. Esta profissional tem a incumbência de auxiliar as salas quando há uma necessidade eventual, que pode incluir situações diversas, tais como: falta ocasional de professores, situações que requerem a ausência ocasional da professora responsável pela turma, entre outras.

Especificamente neste grupo, esta professora ficava a maior parte do tempo com o Simão que, por ser autista, escolhia livremente as atividades que queria fazer. Mesmo assim, percebemos que o oferecimento de um brinquedo era uma forma eficiente de

criar um canal de comunicação para interagir com o Simão, como se observa no depoimento apresentado a seguir:

“Mais marcante foi o dia que eu brinquei com o Simão (autista) com a bola, eu acho que foi um dia que me emocionou bastante porque dava para ver no rosto dele, ele me abraçando mesmo eu saindo arranhado, todo machucado dava para ver que ele estava se divertindo aquele dia. Então, foi um dia que me marcou” (Sujeito 17).

Finalizando este capítulo, pode-se constatar que o trabalho com portadores de necessidades especiais e inclusão é um enorme desafio para a educação infantil em geral e, especificamente para a educação física neste ciclo de escolarização.

O saber docente engloba conhecimentos específicos sobre as necessidades especiais destes estudantes e conhecimentos didáticos relacionados à inclusão deles na turma de aula e na escola. Além disso, é imperativo o entendimento e consideração das restrições institucionais que condicionam e limitam a prática profissional docente. Daí, tamanha complexidade e desafio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na avaliação do *Projeto*, foi possível constatar que o Laboratório Didático aqui investigado, realizado no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da USP, foi significativo para a formação dos futuros professores na medida em que os estudantes:

- Experimentaram uma imersão no contexto escolar, com acesso à documentação, espaços e atividades da escola campo,
- Sentiram-se amparados para o desenvolvimento de suas propostas de intervenção com aulas de Educação Física para as turmas da escola campo,
- Manifestaram que a mediação do professor supervisor e do monitor bolsista no desenvolvimento das atividades auxiliou na adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando-se a realidade da escola,
- Estabeleceram diálogo entre as práticas pedagógicas e as questões teóricas discutidas nas disciplinas da universidade,

- Identificaram que as intervenções com aulas de educação física trouxeram contribuição à comunidade escolar da escola campo,
- Apontaram que as atividades do laboratório Didático lhes renderam satisfação e aprendizado,
- Puderam refletir sobre o campo profissional da educação física escolar em geral e, especificamente da educação física na educação infantil.

Pode-se perceber também a necessidade de aperfeiçoamento da reflexão acerca da prática profissional docente no que se refere à análise das políticas públicas e dos contextos institucionais, fortalecendo a dimensão política da educação e o potencial transformador da prática profissional docente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, D. F. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD/INEP, abril, 2015.
- ALMEIDA, C.A.; BIAJONÉ, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas. *Educação e Pesquisa*, v33, n.2, p.281-295, maio/agosto, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei Nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP 9/2001**, de 18 janeiro de 2002b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002c.
- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 2002d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei Nº 13.005, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (RESOLUÇÃO Nº2, de 1º de julho de 2015)**. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- CARDOSO, B. Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica. São Paulo, Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE/PNAD **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – síntese de indicadores 2014**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40 Acesso em 22 de setembro de 2016.

INEP **Censo escolar 2013**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2016.

INEP **Micro dados Censo Escolar 2015**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 02 de novembro de 2016.

INEP/MEC **Censo Escolar 2015 – Notas Estatísticas**. Brasília, DF, março, 2016.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, N. J. **O Futuro do Trabalho e a Educação**. Coleção Documentos Série Educação Para a Cidadania, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 14, junho, p. 1-18, 1995.

MORFORD, W. P. **Toward a profession not a craft**. *Quest*, v.18, p.88-93, 1972.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage Publication, 1988. (Qualitative Research Methods Series 16).

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p.13-33, 1992.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza** (2ª. Ed.). Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PÉRES GÓMES, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.93-114, 1992.

PÉRES GÓMES, A.P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. (Cap.11, p.353-380). IN: J. GIMENO SACRISTÁN e A.I. PÉRES GÓMES (Org.). **Compreender e transformar o ensino** (4ª. Edição). Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica (Cap. 1, p.20-62). IN: SELMA GARRIDO PIMENTA e EVANDRO GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PNUD/INEP **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil: 2016**. Brasília: PNUD/INEP, 2016.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Programa de formação de professores.** Universidade de São Paulo, 2004.

SÃO PAULO/SME **Atendimento Educacional Especializado nas Unidades participantes do São Paulo Integral**, 2015. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br//Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Atendimento-Educacional-Especializado-nas-Unidades-participantes-do-Sao-Paulo-Integral>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: ANTÔNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, p.77-91, 1992.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Campinas: **Educação e Sociedade**, v.34, n.123, abril-junho, 2013, p.551-57. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de novembro de 2016.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**; n.13, jan/fev/mar/abr, 2000, p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

THOMAS, J; NELSON J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Porto Alegre: Artmed; 2002.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto, Porto Editora, 1994.

ZIBETTI, M.L.T. Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil. **Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**, 1999.

ANEXO

Entrevistas na íntegra com destaques em negrito

GRUPO 1

Transcrição da Entrevista com os sujeitos 1, 2 e 3

Pesquisador: Eu estou aqui com a Sujeito 1, o Sujeito 3 e o Sujeito 2. Bom, então, começando aí a nossa conversa sobre essa experiência de dar aula na EMEI como parte da formação de vocês. Aninha, Sujeito 3 e Sujeito 2: Como foi dar aula na EMEI, como foi preparar, discutir e, dar aula na EMEI?

Sujeito 1: **Acho que ela foi realmente muito boa para a minha formação como professora, porque foi a experiência mais próxima que eu tive da realidade de dar aulas do que em qualquer outra disciplina, ou qualquer outro momento da minha graduação, apesar de a gente estar em grupo. Então era uma situação que se aproximava da realidade de dar aulas com frequência para uma sala, mas ao mesmo tempo era mais confortável. O que foi bom no começo da formação, porque já que eu tinha as outras pessoas para me ajudar, tinha várias sem Sujeito 1s que eu não tinha ideia do que fazer e elas me ajudavam bastante. Ou outros momentos que eu não tinha cabeça e aí pelo menos nós tínhamos um grupo que conseguia fazer tudo junto. No final das contas eu me sinto muito mais preparada para dar aula para o Infantil do que para as outras matérias que eu já tive, ou para outras que ainda não tive.**

[01:50] Osvaldo: Sujeito 2 e você? Como foi?

[01:56] Sujeito 2: O sentimento é parecido com a da Sujeito 1. Eu tinha comentado com eles já que a EMEI, dar aula na EMEI é um preparatório né? **E Vale a pena a gente arriscar lá. Ver coisas que a gente não conhecia dentro do nosso eu, para começar a desenvolver, porque todos fazemos licenciatura, e a maioria vai querer dar aula, enfim...**

[02:23] Osvaldo: **Você poderia dar um exemplo dessas coisas que você descobre de você, que você se conhece melhor ou que não conhecia?**

[2:40] Sujeito 2: **É eu acho que ser o ponto alto ou o chamariz da aula. Fazer as crianças pensarem que são, e você de diversas formas diferentes, sem que você chame atenção, você chama uma brincadeira, chama uma cantiga. Eu acho que isso precisa ser desenvolvido melhor ainda, e acho que a gente, pelo menos eu não tenho um repertório gigantesco para “puxar” brincadeiras, mas a gente está estudando para isso, né? Então eu acho que esses são os pontos legais da EMEI, acredito que ajudou bastante.**

[3:10] Osvaldo: E você Sujeito 3? Como é que foi a experiência? E a importância dela para a formação?

[3:25] Sujeito 3: Na verdade tudo que já foi falado até agora eu concordo, não tem... A fala da Sujeito 1 e do Jeff são coisas que eu também penso. Mas então já que é para fugir um pouco da “repetitividade” eu vou ter que tentar “pegar” um outro ponto, que

também foi importante, que também, por exemplo, foi o fato que a criança ela não “ser” na disciplina de Educação Infantil um livro texto. Ela não era uma linha, ela não era um conceito. Ela era uma criança e isso me fez mudar o conceito de criança. Que criou quando você deixou de ser criança, você para de entender ela. E daí estar na EMEI, dar aula, entende? Foi o choque que eu teria no real, só que de uma forma controlada, Entende? Tipo, nossa! Então é assim que uma criança aprende? É assim que uma criança age? Então é... Isso foi muito importante para “mim” poder, “pra” poder, como eu posso dizer? Dar um posto e dar uma forma para coisas que só tem nome, entende? Por exemplo, operatório, pré-operatório, hipotético dedutivo, entende? Isso são só conceitos que na EMEI você vê. Esses conceitos têm rosto, tem forma. E é muito bacana (Sujeito 1), tipo uma parte também que foi superimportante do estágio foi, “tipo” a de adquirir o conhecimento tácito, entende? O senhor lembra como que era quando mudava o, se eles tivessem pintado a parede do lugar que a gente iria dar aula, entende? Eu ficava (suspiro) nervosíssimo, eu ficava revoltado. Como pode terem pintado a parede?!?! Então eu estava contando com o fundo azul e enfim, e daí isso iria acontecer, aconteceria em qualquer outro lugar, mas a questão de pode ter sido na nossa aula. Foi num contexto controlado e daí quando muda, quando o negócio não anda, não acontece simplesmente uma coisa, que você aprende que faz parte da aula. As coisas mudam e você tem que se adaptar a elas e tipo claramente “tipo” você fica nervoso quando você não tem repertório. Mas uma vez que você já passou por isso, por esse nervosismo, você já ganhou repertório, uma maturidade emocional para você lidar com essa situação.

[5:45] Osvaldo: **É na apresentação do portfólio, você falou né? Não tenho mais o mesmo stress de fazer tudo certo e ideal. E tem agora um jeito de lidar com o real, né? É por aí né. O Aninha, você também falou uma coisa legal, que os planos melhoraram, você levantou também no portfólio as ideias de conhecer outra turma, que isso tinha sido também importante para ter uma experiência mais diversa. Me fala um pouquinho dessa experiência de ter turmas diferentes, e a questão dos planos, eles melhoraram em que sentido que eles melhoraram?**

[6:29] Sujeito 1: **O da turma foi porque a gente tinha muito carinho por aquele grupo, que foi o primeiro, e a gente “tava”, já conhecia eles melhor, acho que a gente ainda que apesar de ter dificuldades em fazer aula e de planejar ela, e até mesmo em executar. Que era o primeiro semestre que a gente estava nesta experiência, então houve uma evolução, mas na primeira metade deste processo eu não queria ter que me despedir daquele grupo. E daí ao conhecer o outro, eu senti que no começo eu estava muito comparando os dois. Um grupo que eu já conhecia um pouco, já tinha muito afeto, com um grupo que eu não conhecia. Eu fiquei tipo, meu quem são essas crianças? (Risos de sem graça). Não conheço vocês. Daí então, no começo eu senti quase que uma rejeição assim, mas depois de entender isso. Eu fiquei conversando com o Sujeito 3 e daí ele trouxe essa hipótese né? Eu falei poxa, será que é isso? E daí eu consegui acho que passar essa barreira de ficar colocando expectativas se aquelas crianças iriam agir da mesma forma. E agora eu acabei esse semestre com muito carinho por essas crianças também e vejo várias características que não tinham nas outras, né? E sobre os planos...**

[7:45] Osvaldo: **Em que sentido eles melhoraram? Por exemplo, você falou “ó” no primeiro semestre o desafio era preparar a aula, né? Já no segundo semestre era o mesmo desafio ou o que mudava assim, os planos melhoraram, mas né? Fale um pouco mais sobre isso.**

[8:01] Sujeito 1: **Na parte de repertório ajudou muito. Então as vezes eu enxergava “tipo” ok, a gente quer muito fazer, ah por exemplo na segunda... terceira aula, uma aula sobre sons, porque a gente viu que a gente trabalhou muito pouco sobre musicalidade, e tals e a gente falou ah vamos tentar, vamos fazer com percussão. Daí a gente ficou pensando “ok”, para fazer com percussão o que que é preciso saber? Ah diferentes sons antes de você pensar em diferentes ritmos, né? Daí a gente então achou que a forma de pensar uma aula mudou né? De tipo o que eu preciso? Daí depois ok, vamos criar então alguma brincadeira, alguma situação que permita eles experimentar diferentes sons, para que depois eles possam explorar a percussão. Daí então essa linha de pensamento, na hora de montar ajudou.**

[8:47] Osvaldo: **Quer dizer os objetivos ficavam mais claros, né?**

[8:53] Sujeito 1: **Até a organização do tempo da aula, né? Porque as vezes a gente falava “cara” será que isso daqui vai dar tempo de fazer tudo ou vai sobrar? Daí a gente colocava alguma coisa meio “coringa”, né? Que poderia usar de mais tempo da aula e daí tava tudo certo.**

[9:06] Osvaldo: **Legal... Fala Jeff.**

[9:08] Sujeito 2: **Acho que também houve liberdade por parte do grupo, porque no primeiro semestre a gente estava muito concentrado em não errar e fazer o básico da aula para dar certo. E no segundo semestre o grupo arriscou mais, estava com mais liberdade para poder errar ou para poder experimentar novas coisas. Fugir talvez de um padrão que a gente tinha mantido, e arriscar. Porque o pessoal se tornou mais confiante, eu acho que essa elaboração dos planos e fazer acontecer certinho, como por exemplo, ela... A Sujeito 1 citou, fazer a demarcação certinho do horário da aula, ajudou a gente... “Ah vamos concertar aqui e vamos fazer o básico, aplicar as coisas, arriscar e se der certo ok, e se não der certo vamos pensar sobre melhorar”. Eu acho que dar aula é isso praticamente.**

[10:06] Osvaldo: **O Jeff e você falou também relacionado a essa coisa da liberdade, né? Vocês passaram isso também para as crianças, né? Você tem uma frase no portfólio, que eu também achei interessante, né? Que é... No final livre para que as crianças, os alunos pudessem fazer o que eles quiserem, né? Ou seja, um pouco essa ideia de autonomia, interessante, né? Fale um pouquinho... qual a importância desse momento da aula? Dê ao final da aula de vocês darem liberdade, por que vocês fizeram isso? Oh crianças agora vocês podem escolher o que vocês quiserem.**

[10:44] Sujeito 2: **Eu acho um... eu acho que dar autonomia para as crianças, isso é algo essencial para elas, mas como professor e como... olhando a aula assim, eu acho que é uma super possibilidade de avaliação. Porque eles “vão” passar ou representar ou fazer de novo, talvez o que acabaram de ver na aula, uma probabilidade. Então dar esse tempo para eles fazerem o que querem, vai mostrar o quanto eles se envolveram de fato na aula. Isso é muito relativo, né? Porque a crianças as vezes pode estar pensando em outra coisa e ela faz na hora outra coisa, mas se você ver que em uma sala de 20 alunos, 10 alunos começam a fazer práticas da aula. Já é um grande prêmio assim para mim.**

[11:41] Sujeito 1: **Ah eu acho que uma característica também é para a gente ver se eles conseguem se organizar. Aquela história de se apropriar dos jogos, né? Então quando estiver em um momento que não é a aula, se eles vão conseguir executar eles (jogos). E então tinha a carda, né? Nesta última aula do Jeff, tinha um pessoal que queria “bater” corda. E daí foi “tipo” vamos lá... aí conseguiram achar duas pessoas para**

“bater”, mas aí não tinha mais nenhuma pessoa para pular, né? Aí foram perguntando “tipo” quem poderia pular, porque o jogo precisava acontecer. Mas aí as pessoas que estavam “batendo”, não conseguiam “bater”. Um sabia “bater” direito, mas o outro não, daí não rolava. Então tinha a tentativa deles de organizarem a própria brincadeira, acho que isso é interessante também.

[12:18] Osvaldo: Que é de novo a história da autonomia. Eles têm autonomia para melhorar... eu sei que é assim um pouco *deja vú*, porque a gente já falou muito sobre isso, mas eu precisava tocar nesse ponto porque esse vai ser inclusive um sub-tópico, da ideia da pesquisa. Pela relevância que ela teve, não só do ponto de vista cognitivo, para nós e pelo desafio profissional, mas também por um ponto de vista afetivo, né? E aí a gente precisava falar da inclusão. E no caso, acho que a situação de inclusão que foi mais satisfatória, enfim... que foi mais dedicada num grupo dos 5 grupos, acho que foi a turma de vocês, né? Então queria que a gente começasse a falar um pouquinho da Jô, né? Ter a Jô na sala, como é que foi, né? Começa aí Aninha, porque foi uma... também foi uma frase sua no portfólio. Eu fui anotando algumas coisas que eu queria ouvir de novo, né? Mas aí... vamos lá. A Jô, né?

[13:25] Sujeito 1: A gente começou pensando... vamos dar uma aula que tenha com certeza alguma atividade que a gente possa incluir ela. Mas no final do semestre, nós chegamos a fazer aulas com coisas que a gente queria para todas as crianças, e daí a gente tentava pensar previamente como que a gente faria alguma inclusão, alguma adaptação da brincadeira para ela pudesse. Então a gente mudou um pouco. Eu acho que funcionou. No final as crianças tinham várias oportunidades e a gente conseguia incluir a Jô de uma forma que ela parecia se sentir satisfeita com aquilo. Talvez porque fosse uma inclusão maior do que ela normalmente tem. Então

[14:08] Sujeito 2: Isso define mais inclusão, né? A gente aplicar um tema ou um objetivo da aula para todos os diferentes possíveis. Então inclusão mesmo a gente conseguiu fazer neste final de semestre. Porque no começo foi um baque, né? (Expressando pensamento) “Ah a gente vai dar aula para uma cadeirante também, como que a gente vai transmitir a aula para ela, fazer aula para ela?”. E esse pensamento não é tão certo, que a gente tem que fazer acontecer e fazer a aula acontecer com ela e com todas as crianças. As outras crianças são diferentes também. Então a gente tem que ter noção disso, partir para frente e começar a elaborar aula pensando nessas diferenças e suas possibilidades, né?

[14:54] Osvaldo: E você Sujeito 3? Como é que foi interagir com a Jô? Né? Todos vocês em vários momentos, né? Pegaram e interagiram, né? Em todos os sentidos, né? Fisicamente, né? Como que foi Sujeito 3, essa experiência assim? Imagino que mexe né? Com você.

[15:15] Sujeito 3: Então é... Por exemplo, na verdade foi surpreendente porque é... Desde que eu entrei aqui eu sabia que tinha cursos comunitários, pensei em fazer parte de algum curso comunitário, mas se tinha um curso comunitário que eu não queria fazer, era o de natação e inclusão. Eu não queria fazer, porque eu não me sentia... eu não me sentia com maturidade emocional para fazer uma coisa dessas. Porque é uma coisa que mexe muito comigo, entende? Eu estabeleço um grau de empatia que... eu fico mal, eu fico triste, entende? Me abala. Só que por ser na EMEI, por estar lá, dar aula e ter muita criança. Eu acho que o ambiente me fez lidar bem melhor do que eu esperava. Tanto que foi surpreendente eu conseguir (expressando pensamento) “Ah não, beleza”. Conversava com ela, tentava... Tentava

interagir, “tipo” existia algum tipo de comunicação, a gente conseguia estabelecer alguma comunicação. É... O senhor até comentou que a inclusão da nossa sala (turma) foi bem-feita, mas metade do mérito é nosso a outra metade é da turma (turma EMEI). Porque como eu já falei na apresentação, eles estavam a um passo à frente de qualquer outra turma. Eles já tinham o conceito, né? Eles já sabiam se comportar como um grupo, eles já tinham um trabalho coletivo bem desenvolvido. Mas sobre as aulas e sobre a Capitu, o que eles (Sujeito 2 e Sujeito 1) falaram eu também... ser o último sempre dá nisso, né? É... No final você sempre tem que entender que a arquitetura da aula tem que ser universal, a arquitetura da aula tem que ser para todo mundo. Mas eu não sei, eu tenho para mim, porque graças a Capitu o meu trabalho de Conclusão da matéria de adaptada foi paralisia cerebral. E eu meio que li, não exaustivamente, mas “cansativamente” o tema e algumas outras abordagens e “tipo”... É que paralisia cerebral no caso dela específico é uma coisa tão complexa, é uma coisa que precisa de tantos profissionais que eu entendo que na EMEI, na educação infantil, na verdade em qualquer fase escolar acho que entender ele da perspectiva de Vigostky seria mais interessante, entende? “Tipo”, é... A gente pode trabalhar os movimentos, a gente deve levar as limitações dela em consideração, mas o mais importante que eu entendi é que era “tipo” ela se sentir parte integrante da aula, ela se sentir fazendo as coisas. Porque ela sabe que ela não vai fazer igual a todo mundo, para ela é realidade entende? É Diferente de você...

[17:42] Osvaldo: Ela não vai fazer da mesma forma, né?

[17:45] Sujeito 3: **Exatamente! Ela sabe que ela não vai “tipo” desempenhar igual aos outros. Já é um fato, só que ela não está excluída da atividade, entende? As pessoas interagirem com ela, entende? Ela se sentir uma parte importante, algo que é considerado. A gente não conseguiu “tipo” fazer o “cartazinho” a tempo, mas se no futuro por exemplo, em séries posteriores ela conseguisse desenvolver. O importante é que ela “tipo” possa contribuir intelectualmente para aula, porque ela não tem nenhuma defasagem mental. Tanto que como eu li no trabalho, o problema da paralisia cerebral é que ela não tem os estímulos que a pessoa que não tem paralisia tem. E isso pode gerar uma outra “conformação” psicológica, mas ela não tem nenhuma deficiência mental, ela respondia tudo que a gente perguntava. Entendia através de códigos, então... foi bem interessante, eu gostei... gostei bastante.**

[18:38] Osvaldo: Teve dois momentos no portfólio de vocês que eu acho que é... São exemplos, né? Que vão um pouco nesta direção, quer dizer... Está assim ó... Ela sabe que ela não vai fazer da mesma forma que todos fazem, mas ela pode fazer algo, né? E me chamou a atenção uma foto que vocês puseram dela sentada e o saco de estopa de corrida do saco no colo dela, né? Eu acho que essa seria uma imagem que expressa isso que você está falando, né?

[19:05] Sujeito 3: **É que na verdade é extremamente subversivo, porque o saco é para pular, e na verdade a gente sabe que ela não vai pular, mas ela queria o saco. Então como a Sujeito 1 falou, foi ela que colocou o saco, ela levantou as perninhas, a professora ajudou. Então... “tipo”...**

[19:22] Osvaldo: Ela fica fazendo parte, né? De algo que faz parte do tema, né? E a outra foto que vocês puseram, acho que... nem sei se é uma foto ou um vídeo, que ela contando no painel, né?

[19:37] Sujeito 1: **Foto**

[19:38] Osvaldo: Ela apontando uma atividade ou um brinquedo. Acho que a Aninha que falou, né Aninha?

[19:44] Sujeito 1: **Ela gosta bastante do colchão. A gente colocou então alguns materiais que já tinha feito em aula, e que a gente imaginou que seria fácil também de usar posteriormente, né? E daí: o colchão ela... ela vai muito. Então foi bom porque o colchão é uma chance dela de sair daquela cadeira também, né? E daí então**

[20:03] **Sujeito 3: Talvez seja por isso que ela sempre aponta para o colchão.**

[20:04] **Osvaldo: Então talvez, essa foto é também uma foto que também representa bem, uma imagem... de como você falou, é preciso que ela possa contribuir intelectualmente também para o que está acontecendo. E uma das formas é se comunicar né? Então acho que a ideia do painel, pode ser bem promissora, né? Eu acho que ela... aquele momento me deixou bem emocionado assim, né? Embora a gente não conseguiu fazer tantas vezes isso, né? E eu acho que agora é ir lá para ver como é que esse painel está sendo usado, e a gente continuar estimulando. Mas achei está foto também uma foto que mostra um pouco essa... como, como ajudar ela a contribuir intelectualmente, né? E aí é comunicação, é interação aí essa a tua ideia do Vigostky passa, pode ser importante, né? Bom... A última... o último tema que eu queria falar que vocês pontuaram no portfólio era, por exemplo, a **questão da disciplina, da organização**. Então tem ó, sentar e conversar para a disciplina de uma forma positiva, né? Foi uma frase de um de vocês, uma frase que o Sujeito 3 falou durante (inaudível) “A gente percebeu para todos os grupos que a questão da disciplina é uma questão importante”, como fazer as crianças é, né? Se comportarem ou fazerem coisas na direção dos objetivos da aprendizagem, né? Que é a nossa definição, né? Aí eu queria que vocês falassem um pouquinho dessa experiência de disciplina, de organização na turma de vocês, né? Começar com a é ahn...**

[21:56] Sujeito 1: Acho que respeito foi o mais positivo possível, porque sempre que a gente propunha, eles compravam, né? A proposta

[22:04] Osvaldo: E isso nos dois semestres? Nas duas turmas?

[22:07] Sujeito 1: Então no primeiro semestre a gente não tinha muita essa proposta ainda na verdade. Eu acho que a gente podia ter se esforçado mais nela, a gente não pensou nisso.

[22:16] Sujeito 3: Por a gente não pensar lembrar, acho que é “tipo”, a gente não lembrava de problemas com eles. Então eles também já eram bem maduros apesar da idade, que era na média de quatro ou cinco.

[22:25] Sujeito 2: **Eu acho que eles é... Eu acho que todas as outras turmas também tinham professores diferentes, quebrar a rotina com o professor de Educação Física. Só que a expectativa da nossa turma em si, para ter aula de Educação Física era tão grande que eles queriam tanto assim, que eles compravam. A gente falava alguma coisa e... Eles queriam fazer. Eu acho que está fora da rotina deles, né?**

[22:55] Osvaldo: Vocês não tiveram, né? Tantos problemas ou não incomodou tanto como por exemplo, um outro grupo que o tempo todo levantava, né?

[23:02] Sujeito 2: **A gente chegou a perguntar para eles o que é Educação Física?**

[23:07] **Sujeito 1: Perguntamos!**

[23:02] **Sujeito 2: Perguntamos e é brincar atividade**

[23:11] **Sujeito 3: Eles eram da turma do 5-6, ano passado eles com certeza tiveram aulas com o Osvaldo, com a turma do ano passado.**

[23:15] Osvaldo: Isso, eles tiveram.

[23:16] Sujeito 2: Ah é “tá” certo.

[23:22] Sujeito 3: Mas uma coisa que...

[23:31] Osvaldo: Até porque essa frase até foi sua, né Sujeito 3? Você falou assim ó, “sentar e conversar para disciplina, de forma positiva”. O que que você quis dizer com isso?

[23:32] Sujeito 3: Foi quando a gente apresentou o portfólio?

[23:31] Osvaldo: Foi quando você apresentou o portfólio, é.

[23:35] Sujeito 3: I daí foi com a turma... na verdade eu não sei... porque quando eu começo a falar com muita gente, eu falo e não penso. (Risos Osvaldo) mas...

[23:31] Osvaldo: Mas vamos refletir sobre essa frase, né? Não importa muito o que ela, ela foi tirada de um contexto. Você tem razão, né? Mas o sentar e conversar para disciplina de forma positiva, ela significa algo, né? É que quando a gente fala de disciplina para outros professores eles irão falar de uma outra coisa, né?

[24:11] Sujeito 3: Tanto que na verdade a questão de disciplina teve até um episódio engraçado é... neste semestre em um outro estágio na aplicação. Que foi eu falar a palavra disciplina na sala dos professores, houve um estranhamento. **“Disciplina?!?!”** “Tipo” porque existe um resquício militarizado que a palavra infelizmente fica estigmatizada.

[24:32] Osvaldo: Perfeito! É...

[24:32] Sujeito 3: Mas... é... É que uma coisa também que me marca pessoalmente, acho que também marca muita gente é que “tipo”... oo... **É que na história da escola como um todo, entende? O aluno não sabe porque ele está lá, ele não quer “está” lá, e daí ele não contribui para aula, porque ele simplesmente... ele não é muito sentido, entende?** Tem um cara que você não conhece, que ele vem dar umas aulas que você... então é... A parte importante do sentar e refletir de forma produtiva, eu pensei na perspectiva de que “tipo” era uma coisa legítima da perspectiva de todo mundo, entende? **As crianças sentavam e conversavam, não porque você mandava, e sim porque “tipo” elas viam alguma razão naquilo, entende? “Tipo” hum... “Ah não vamos fazer essa brincadeira”, “tipos” elas veem razão de fazer aquela brincadeira, não é uma coisa sintética, artificial, imposta, entende?** Tipo assim, elas sabem, nós falamos alguma coisa que nós íamos fazer, que nós iríamos propor. Nós nunca propusermos **“Oh você irão fazer isso”. A gente “tipo” “Oh nós trouxemos para vocês tal atividade”. Tipo, é uma abordagem diferente, é uma... uma... dinâmica que como a turma lá já estava bem desenvolvida na questão de escutar o professor, entende? Tanto que por exemplo, não dá para falar que elas eram submissas, porque mais de uma vez, “tipo” o próprio caso do cabo de guerra, entende? “Ah não porque isso é injusto”, entende? Então você não pode falar que as crianças eram submissas, que faziam tudo que a gente mandava. Não, porque quando acontecia alguma coisa e “tipo” o jogo estava injusto, levantavam apontavam o dedo.**

[26:07] Osvaldo: Por exemplo, o cabo de guerra elas queriam discutir, que não estava justo.

[26:10] Sujeito 3: Exatamente. Não porque está errado e daí entende? Então eu acho que era mais nesta lógica.

[26:15] Osvaldo: O que elas falavam? Por que que não estava justo?

[26:16] Sujeito 3: **Porque elas viram que de um lado tinha mais criança do que do outro lado. E daí isso é uma acurácia muito grande. “Tipo” eles olharam, “eu não contei direito, mas acho que tem mais de cinco aqui. Aqui tem quatro. Cinco é mais que quatro, então...”**

[26:34] Osvaldo: É um belo exemplo, né? De significado, né? Elas estão entendendo, né? E sentido, neste sentido é gostoso, é prazeroso, né? Isso é bacSujeito 1.

[26:39] Sujeito 2: que reflete a aprendizagem também. Porque ele falou dessa situação, e eu lembro o que a Gabi tinha citado no portfólio uma situação, que os meninos perguntam se as meninas tinham força, né? Que eles não sabiam que era (ou o que era) cabo de guerra, e, “mas as meninas têm força?”. E eles criam um conhecimento que sim, elas têm, são seres humanos também como eles e “vão” conseguir gerar força. Então são pontos que as crianças levantam e que fazem eles próprios refletirem. Uma criança reflete, uma criança levanta um ponto e o cabo da instigação é a outra. Tem esse desenvolvimento de aprendizagem.

[27:28] Osvaldo: Para você ver que... quanta aprendizagem em um cabo de guerra, aprender a puxar, aprender a puxar equilibrado, aprender a puxar equilibrado com força e ao mesmo tempo contar pra né? Entender o sistema, se está justo ou não “está”, ler o mundo, né? Mas “olha as meninas tem força? Os adultos têm força? As crianças têm força?” Para você ver quanta aprendizagem. Que retoma um pouco, né Aninha? Acho que a tua fala do começo. Quer dizer... A questão do objetivo, para que fazer cabo de guerra? “Para que fazer cabo de guerra?” Eu lembro muito do meu filho. Quando eu fiz o doutorado ele falava assim: “Pô pai, mas você passa 5 anos estudando para aprender ensinar amarelinha, cabo de guerra, tal”. Ele falou “Pô isso eu já sei.” Ele me falava isso, que eu ficava 5 anos estudando amarelinha e cabo de guerra (risos). Para vocês verem que interessante isso. Olha quanta aprendizagem que ocorreu lá na aula de vocês, com um simples cabo de guerra. E aí eu vou botar o simples entre aspas, né? Porque não é só isso.

[28:40] Sujeito 3: Uma coisa que, na verdade eu achei que eu “ia” fugir um pouco da pergunta em si, mas acho que é bacSujeito 1 falar da perspectiva da EMEI. É que... Uma coisa que não tem como melhorar essa condição, é que a gente fica afoito para testar o máximo de coisas “possível” e a gente, pelo menos eu não consigo experimentar a repetição dos conteúdos. “Tipo” como que seria reproduzir a mesma aula, de novo, entende? “Tipo” para as crianças verem o desenvolvimento, “tipo” a retenção de um negócio para o outro, entende? A gente fez isso no final do semestre passado. “Tipo” pegamos elementos de uma aula e depois...

[29:20] Sujeito 1: A gente fez pega-pega capoeira várias vezes.

[29:22] Sujeito 3: Não, mas ainda sim. Isso foi um elemento, eu estou pensando mais em, por exemplo,

[29:26] Sujeito 2: Um tema.

[29:26] Sujeito 3: É você pegar uma turma, que você vai ficar com eles dois anos “bonitinho” e “tipo” fazer numa aula a, aí faz aula b e depois retoma a aula A, porque você não está afobado para experimentar um conteúdo e estilo de ensino. Só está tipo, não eu quero trabalhar mais isso daqui por que eu vejo que dá para

dar um pouco mais “caldo”, entende? Isso é uma coisa que eu fico, como que é... Eu me questiono como será? É uma coisa que eu não tenho conhecimento, apesar de como a Sujeito 1 voltou a falar “tipo” você vê que eles não se incomodam em fazer algumas atividades que nós já fizemos, “tipo”: pega-pega capoeira continuaram brincando sem problema nenhum. E mais enfim...

[30:15] Osvaldo: Esse é o desafio depois de formado. Quer dizer como implementar um programa e como avaliar o programa. Eu acho que é isso que você está falando. Meninos “ó” eu estou só preocupado com o...

[30:30] Sujeito 3: Nós temos mais 5 minutos.

[30:30] Osvaldo: Então nos cinco minutos. **O maior desafio** agora para a Aninha, o maior desafio? E a coisa mais legal?

[30:38] Sujeito 1: Pode?

[30:39] Osvaldo: Você iria falar outra coisa?

[30:40] Sujeito 1: Não, eu iria pensar mesmo.

[30:41] Osvaldo: “Tá”. Jeff, maior desafio? Sujeito 3 a mesma coisa. Qual foi o maior desafio?

[30:43] Sujeito 2: Estou pensando.

[30:43] Sujeito 3: É tipo assim, isso não é um processo tão rápido (risos).

[30:50] Osvaldo: Mas sei lá, algo que marcou assim. Porque aqui na verdade a gente falou de desafios e êxitos

[31:03] Sujeito 2: **O meu desafio de início foi... Que eu senti foi o “baque” da aluna cadeirante e como dar aula com um professor. Para mim é impossível, inviável.**

[31:17] Osvaldo: Como dar essa aula que vocês deram, estando em um só. A qualidade desta aula, né?

[31:22] Sujeito 3: Desculpa Jeff, você está falando a aula como um todo ou a aula com a Capitu dentro?

[31:29] Sujeito 2: A aula como um todo.

[31:30] Osvaldo: As duas coisas, né?

[31:32] Sujeito 3: É que o grau de dificuldade muda muito.

[31:33] Sujeito 2: A aula como um todo.

[31:35] Osvaldo: Mas mesmo sem a Capitu, né? É um desafio, né?

[31:29] Sujeito 2: Então é um desafio sim. Um professor só, você tem que controlar todo mundo, chamar a atenção de todo mundo, permitir aula para todo mundo. É um desafio, eu levantei o ponto da Capitu porquê... é diferente, é... É um processo, é um processo de elaboração da aula que você vai ficar mais atento, como a gente ficou mais (inaudível) início. Viu que não precisava tanto, porque a gente tinha auxílio. E quando você for para uma escola, no ensino regular, que vai ter um aluno provavelmente, talvez cadeirante. Como trabalhar com isso? Você tem uma pessoa específica para trabalhar com isso? **A investigação que a gente vai ter que fazer para conseguir aplicar e fazer a aula para todos “dar” certo. Então esses são os pontos que foram fora da curva assim para mim, que eu achei novo.**

[32:42] Osvaldo: Que destacou, né?

[33:43] Sujeito 2: Isso, que eu achei novo, que eu achei um desafio. Já tinha experiência lá na EMEI, já tinha feito um semestre com o senhor e já tinha experiência em outros estágios também, né? Então esse foi um ponto diferente. Ah já falando do tema. Eu fiz um estágio em outra escola que tinha um aluno cadeirante, do terceiro ano do ensino médio. Só que ele era totalmente autônomo, ele fazia tudo. Lógico que a escola tinha muito acesso, rampa, corrimão. Mas ele fazia tudo “dá” aula de Educação Física.

[33:24] Osvaldo: Aninha.

[33:25] Sujeito 1: **Eu acho que o meu maior desafio foi a Capitu também, mas na comunicação com ela. Dá até dó falar isso, mas é que eu não sinto ainda confortável bastante para falar com ela. Então talvez por não ter as clássicas expressões faciais como você está falando ou reações. Aí eu falava e falava com alguém que você não sabe como ela vai reagir, ou se vai reagir de alguma forma. E você fala e fica esperando... eu não me sinto confortável ainda, então ainda é um desafio grande, na verdade.**

[34:00] Osvaldo: Olha que interessante

[34:01] Sujeito 1: **Eu me sinto até malvada, sabe de falar isso. Porque “tipo” chega com ela e eu “Meu quero evitar o máximo possível ter que falar com ela, não me sinto bem. Me sinto até falsa, porque eu tenho que falar assim com calma. E fico tipo assim não sou eu.**

[34:12] Osvaldo: Você sabe que eu me identifico também com esse sentimento. Para mim é o... Opa aí tem algo ainda, e por isso todo o investimento na história da comunicação, do painel. Mas ainda sim, está longe do que a gente se daria por satisfeito. Sujeito 3 para fechar.

[34:34] Sujeito 3: **Falar da dificuldade da aula da Capitu... eu num... É como que é... É pacífico que vamos ter essa dificuldade. É e que... Como eu posso explicar... eu acho, eu penso ser inviável, eu já falei isso no portfólio, e eu falo de novo, dar aula para alguém na condição da Capitu sozinho, sem ajuda de um outro professor. Então como está previsto por lei, nós temos que contar com essa ajuda para dar aula. A parte mais difícil para mim, na verdade, foi a questão de repertório. Que na verdade, é meio que as questões mal resolvidas da infância de eu não jogar. Eu nunca joguei, eu nunca brinquei. “Tipo” eu fui criança que empinava pipa no ventilador, que nem falam por aí. Criança de apartamento, então eu não tenho repertório. Então tipo, muitas brincadeiras que eu não acho legal. Não é que eu não acho legal, mas eu não tive uma experiência bacSujeito 1, entendeu? Então eu não sei quais são as possibilidades de brincar de pular corda, de... Nossa como elas (crianças da EMEI) se divertem de pato, pato, ganso. Eu nunca pensei que pato, pato, ganso poderia ser divertido. Então “tipo” eu não entendo, eu não tenho repertório de jogo. Tanto que durante a sua matéria, da sua aula, eu fiz questão. Eu falei “não é possível” sentei na frente de um computador e falei “jogos tradicionais” e fui procurar esses temas de jogos tradicionais, porque eu tinha que fazer um negócio artificial, que eu não tenho repertório. Essa é a parte mais difícil. A parte mais marcante eu retorno naquela conclusão que a gente fez, na apresentação do primeiro semestre. A parte mais marcante de ter trabalhado na EMEI, foi a de perceber que eu realmente sou um professor, eu realmente preciso dar aula para ser feliz na vida. Independente de estar no meu pior estado de espírito, se eu estiver dentro de uma sala de aula eu vou me sentir bem. Estar dentro desta turma, me fez perceber como é trabalho de base, a questão da aula é importante... então quando o Dantas apresentou aquele sistema do Hellison, eu vi como... eu não vejo como pode**

começar a dar aula numa turma sem aplicar aquilo, para as coisas ficarem claras, para turma entender o que está acontecendo e todo mundo sai ganhando. **Você tem que operacionalizar a aula e uma vez que você tem isso... meu dar aula é a coisa mais gostosa da vida.**

[36:56] Sujeito 2: É puxando esse foco do Sujeito 3. Ontem eu estava conversando com... Uma conversa pessoal minha, eu estava conversando com a minha irmã, e... A gente ficou assim, sempre que a gente se junta a gente não se vê sempre, né? Ela mora em (Inaudível), ela tem o trabalho dela, tem a vida dela. Eu tenho a minha vida. E... A gente estava conversando sobre o “querer” a vida, se é isso de fato que está fazendo a gente feliz, ou não. E ela estava muito preocupada porque ela está muito infeliz, tudo que ela faz não satisfaz ela. Ela trabalha em escritório. A descrição que ela falou para mim, parede branca, as pessoas não se conversam, cada um querendo matar o outro e ela descobriu um novo gosto assim para a vida dela, que ela começou a trabalhar com negócios e ela falou sobre a interação com as pessoas diferentes. **A necessidade ou o gostar de falar com pessoas diferentes a todo momento. E isso me fez refletir que 2009, 2010 eu estava me formando como uma pessoa adulta ainda. Eu refleti comigo mesmo falando “meu eu não quero trabalhar em um escritório, eu sou uma pessoa de contato, eu preciso da interação entre pessoas”. E descobri a escola como um âmbito assim que “meu” sensacional para trabalhar isso, para me tornar feliz. E eu sou uma pessoa feliz! E ela pergunta, né? A gente estava falando também sobre a questão financeira, eu falei “meu” o ganho que eu tenho fazendo o que eu gosto, fazendo o que me torna feliz e me traz felicidade é tão gigantesco que eu não considero. Porque as pessoas consideram o trabalho como algo chato, né? Algo que você tem que fazer lá 8 horas e... Ponto acabou. Mas “meu” você ir para a escola, preparar aula, vê se “dá” certo ou não, investigar, ter a possibilidade “das” crianças quererem ou não “fazer”. Fora do âmbito também que eu dou treinamento. Então eu também mexo com pessoas e cada dia elas podem estar diferentes, saca? É tão infinito este universo e isso me “traz” “tão” feliz de poder ajudar as pessoas na aula, no treino. E eu acho que é mais realização pessoal mesmo, é esse contato, a necessidade. E eu sou uma pessoa feliz, muito feliz por causa disso, muito mesmo.**

[39:54] Osvaldo: Olha, ahn... Opa, cadê você? Gravador... pronto.

Fim

GRUPO 2

Transcrição da Entrevista com os sujeitos 4, 5 e 6

(O sujeito no. 6 faltou na entrevista mas participou do Laboratório Didático)

Osvaldo: A ideia é ouvir vocês falarem da experiência e aí a pergunta desencadeadora... A pergunta que eu começo é assim, como foi a experiência de dar aula na EMEI Antonio Bento?

Sujeito 5: Do ano inteiro?

Osvaldo: Isso do ano inteiro.

Sujeito 4: A princípio achei difícil, porque tem sido a primeira experiência para muitos de nós, inclusive para mim... realmente dar aula só... assim só a gente para as crianças, e elaborar um plano de aula que nunca tinha feito e pensar em todas as coisas que a gente

falou em aula. Também sobre desenvolvimento cognitivo, tipo de estilo de ensino. A gente não tinha nada de ideia sobre isso, e aí a gente pode começar a pensar diferente, para elaborar uma aula e poder trabalhar com as crianças. E aí eu acho que no decorrer do ano a gente foi, obviamente, pegando mais jeito e melhorando assim, né? Nossas técnicas, de tudo, né?

Osvaldo: E para você Sujeito 5?

Sujeito 5: No começo eu achei muito complicado. Principalmente porque eu nunca tinha dado aula para criança e é muito diferente a linguagem que você usa, claro... E me adaptar a isto acho que é o mais difícil, foi o mais difícil e aos poucos eu fui percebendo que é fácil se você começa a identificar os momentos. Então o momento de conflito, daí você tem umas ferramentas para lidar com aquilo; momento de organizar a aula, você tem outras. A partir do momento que eu organizei isso para mim... porque senão fica muito solto, a gente chega e fica... é... A gente não é tão ativo, né? Quando a gente chega, eu acho. Eu estou falando de mim. Eu acho. E daí você percebe que se for desse jeito não acontece... Você fica muito solto e você precisa organizar. É... sobre o segundo semestre eu acho que foi um entendimento para mim do que é um... do que é realmente montar uma aula, efetivamente montar uma aula. E... o qual a diferença disso para um programa mesmo. Como que é o programa da escola e como que é a aula, e como que você é... “Tava”, no início era tudo confuso para mim, assim de...

Sujeito 4: Era só escolher a atividade

Sujeito 5: Era só a atividade “encaixando” e não é bem assim... Então acho que saber estruturar, eu acho que é a palavra para mim é aprender estruturar, e na parte prática para mim foi a questão da linguagem mesmo, as minhas maiores dificuldades e... o que eu achei muito, muito bom assim, né? Muito positivo foi essa liberdade que você (Osvaldo) dá para a gente de “*experimentar*”. Você (Osvaldo)... a gente conversa sempre você (Osvaldo) acompanha e sabe o que a gente quer dar... orienta a gente e... eu acho que... a possibilidade da... de dar essa abertura para a gente, assim eu acho que foi... eu acho que é muito importante porque só com a prática que a gente começa identificar o como é realmente dar aula e como a gente consegue estruturar isso melhor, porque eu acho que realmente no primeiro semestre foi bem mais complicado que nesse... nessa já

Osvaldo: Ó interessante, né? Essa ideia assim, como vocês tinham liberdade, né? Isso é uma característica da... do jeito da disciplina... Mas olha só que interessante, no começo... no primeiro semestre, né? Tendo essa liberdade, qual era o ponto de partida para planejar as aulas? Assim, ok... Nós temos que dar aula... Qual era o ponto de partida? O que vocês pensavam para começar a planejar uma aula?

Sujeito 5: A gente, eu acredito que eu e a Sujeito 4, a gente se apoiou muito no Vinicius... Porque ele tem um repertório bem grande de atividades... e a gente se apoiou muito nele, e eu achei que isso foi bom porque as crianças tiveram coisas muito legais, mas para a gente eu não achei que foi tão bom, porque acho que não “forçou” muito a gente, eu acho.

Sujeito 4: Eu também acho.

Osvaldo: Mas então no primeiro semestre vocês se baseavam muito assim o...

Sujeito 5: Nas atividades.

Osvaldo: Planejava a partir das atividades, ou seja, dos conteúdos, né?

Sujeito 5: E no começo do semestre a gente ainda tinha muita dúvida... A gente conversou muito sobre isso, os três... Porque o Vinicius achava que a gente tinha que partir de atividades e a gente achava que não... que tinha seguir uma linha...

Sujeito 4: Um objetivo.

Sujeito 5: Uma linha mais continua.

Osvaldo: Ou seja, um objetivo... O que que você queria com aquela atividade.

Sujeito 5: é .

Sujeito 4: Exato.

Osvaldo: Ou seja, vocês voltavam para o objetivo. Olha que interessante.

Sujeito 5: Porque mesmo que seja pouquinho, pouco tempo... Uma vez por semSujeito 5... eu acredito que... eu queria

Sujeito 4: Faz toda a diferença

Sujeito 5: Fazer uma coisa mais contínua para ver... é... essa, assim pelos meus olhos o que... se realmente tem... se isso se transforma em alguma coisa. Então eu também queria ver isso. E daí a gente conversou bastante sobre... e eu acho que a partir da terceira aula desse semestre a gente conseguiu engajar melhor as atividades “numa” lógica... assim eu acho que melhorou.

Osvaldo: Tinha um projeto, né?

Sujeito 5: É melhorou um pouquinho, e ele surgiu... porque no começo a gente achava que iria fazer jogos tradicionais.

Sujeito 4: A gente estava super empenhado, achando que a gente iria conseguir fazer um negócio tranquilo, organizado. Só que daí a gente começou a se perder

Sujeito 5: Por causa do Ezequiel.

Sujeito 4: Aí tinha o Ezequiel, que também foi outra dificuldade imensa assim para a gente... Mas aí foi realmente a partir da terceira aula, depois dela que eu não sei o que que aconteceu com a gente... A gente conseguiu se organizar. E aí foi diferente do primeiro semestre. Que a gente foi mais por objetivos assim, não só por atividades, né?

Osvaldo: E Sujeito 4, me fala um pouquinho da dificuldade do Ezequiel.

Sujeito 4: O Ezequiel?

Osvaldo: É.

Sujeito 4: Então eu acho que a gente nunca tinha tido uma experiência, né? Com aluno cadeirante antes, principalmente no primeiro semestre que não tinha. E aí... agora a gente tinha, e tinha que incluir na aula isso... E aí que eu acho que o que mais atrapalhou a gente foi que a gente queria fazer uma aula para o Ezequiel... e não uma aula para a turma inteira, junto com o Ezequiel e ir adaptando as atividades, a gente só focava nele e a gente não chegava em nada para as outras crianças também... E isso atrapalhou muito, mas depois a gente... conseguiu mudar mesmo.

Sujeito 5: É a partir das nossas conversas, né? Que a gente teve contigo (Osvaldo) também... que a gente entendeu que a gente tem que adaptar o Ezequiel nas atividades e não as atividades ao Ezequiel... e eu acho que isso foi bom, mesmo ele faltando muito isso foi uma grande sacada, porque a gente começou a explorar coisas que a gente não tinha feito antes, né? A aula de exploração... a gente começou a entrar em umas coisas

que a gente também não tinha tanta intimidade... eu acho que isso que o que foi o mais legal... entrar em contato com essa coisa desconhecida, a partir de teorias e acordos... mas é... e deu certo.

Osvaldo: O Sujeito 5 e você comentou também essas coisas assim de... é... uma coisa sistematizada... Então ó... então eu preciso me comunicar, então eu preciso planejar e tinha uma certa lógica, né? Nessas coisas desafios que surgiram... me dá um exemplo de como a teoria ajudou a pensar esses desafios... por exemplo que temas que a gente usou que dava para vocês uma orientação?

Sujeito 5: Pode ser o tema do conflito com as crianças

Sujeito 4: É eu pensei nesse

Sujeito 5: Que as crianças se batiam muito... E daí senão existem acordos com os alunos e eles também se comprometerem a cumprir esses acordos para que ela acontecer... e verem que a aula acontece só se cumpre... E daí a gente começou a aplicar numa conversa no começo da aula, uma conversa no final da aula sobre os comportamentos, né? Coisa que a gente não fez no primeiro semestre em momento nenhum.

Sujeito 4: A gente não fazia uma roda de início e uma roda de fechamento direito no primeiro semestre... era meio assim bagunçado assim... mas aí no segundo eu acho que a professora de sala ela também me ajudou... A Judith ela conversou uma vez com a gente e falou ó" se precisar fala que vai tirar esse aluno da aula, por um tempo. Só que aí a gente acabou não fazendo, mesmo com o auxílio dela... Só que depois que a gente teve a aula e discutiu mais sobre os acordos... A gente começou a aplicar...

Osvaldo: Aquela aula de disciplina positiva.

Sujeito 4: Sim... a gente começou a aplicar e aconteceram sem nenhuma sanção.

Sujeito 5: Aconteceu uma sim, bem no final e assim... na verdade quase não precisou porque eu acho que as conversas foram bem claras... e eu percebi que quando a gente não fazia isso, não fluía a aula e... era tudo muito parecido, parecia que a gente não tinha o respeito deles mesmo, sabe? De falarem não, poxa... existe uma aula aqui então vamos fazer, vamos fazer juntos... com que essa aula aconteça... isso eu falei que não existia e passou a existir só a parti dessas conversas... acho que esse é um exemplo...

Osvaldo: E na hora de planejar o trabalho, tanto no primeiro quanto no segundo semestre, assim... qual era a maior dificuldade?

Sujeito 4: De?

Osvaldo: de planejar... para montar aula

Sujeito 5: Primeiramente eu acho que foram essas coisas das dificuldades

Sujeito 4: Sobre o plano de aula, escrever é muito difícil assim... a gente

Osvaldo: Vocês nunca tinham tido a oportunidade de montar um plano de aula?

Sujeito 4: Não, antes da aula de infantil durante o ano inteiro não... e principalmente no primeiro semestre era bem ruim assim... Mas depois com os verbos, as listinhas tal... a gente começou a pensar diferente, da separação entre conceitual, afetivo... E para montar os objetivos melhorou também... Mas eu ainda acho difícil, melhorou muito assim, o que eu consigo entender, como montar... está mais claro, mas não quer dizer que está mais fácil...

Osvaldo: O que é objetivo, o que é conteúdo?

Sujeito 5: sim, sim...

Sujeito 4: como escrever, o que dá para colocar

Sujeito 5: Como deixar o conteúdo claro... porque antes a gente juntava tudo em um texto só... primeiro a gente vai fazer isso, depois a gente vai fazer aquilo e no final a gente podia fazer isso, e ficava meio estranho... aí a gente começou a tentar a descrever melhor as atividades... sem se aprofundar muito, se não for necessário, né? Porque as atividades a maioria a gente conhece, entre nós... Mas eu acho que ficou mais organizado o plano... eu ainda não sei se está muito bom.... Eu acho que a gente conseguiu organizar.

Sujeito 4: Melhorou muito... eu achei que de organização, colocar o conteúdo em tópicos e aí explicar na orientação pedagógica... Objetivo sucinto, só que com os nossos verbos, que a gente...

Sujeito 5: E aquele negócio que ele falou que a gente... O que é o programa e o que é plano... A gente colocava...

Sujeito 4: A gente colocava

Sujeito 5: E não era isso, porque isso já estava meio óbvio... Mas a gente não sabia direito o que precisava ter em um plano e a gente foi experimentando e eu acho que deu

Osvaldo: essa ideia que assim... o que que é a perspectiva do aluno, tipo assim no final da aula o aluno deve... diferente né? Das teorias, né? Do olhar do professor... E dos estilos de ensino foi um outro tema teórico, né? Qual que você gostou mais Sujeito 4 e por que?

Sujeito 4: Nossa... difícil essa pergunta, porque no primeiro semestre a gente só fez comando... é diretivo de tarefa... foi isso praticamente e exclusivamente... foi isso porque a gente tinha a turma muito, muito grande e aí a gente separou para ver eles com os coletinhos e aí a gente optou por isso. A gente fazia estações e eles rodavam. Neste semestre eu gostei porque a gente arriscou mais assim... A gente quis explorar o desconhecido, indo para os indiretos, e assim... de início eu achei meio difícil assim, porque como o pessoal também falou na sala a gente não sabe o que que a gente vai fazer e o que eles "vão" fazer... e como vai ser a reação dos dois entendeu? Mas eu gostei muito do estilo de exploração

Osvaldo: Por que você gostou?

Sujeito 4: Por que? Porque a capacidade de imaginação das crianças... o que mais marcou para mim é... foi quando a gente separou alguns brinquedos e alguns tipo... grupinhos para eles irem explorando aos poucos cada brinquedo... e eu fiquei na pipa de sacolinha... e aí eu não estava esperando nada, né? Mas aí eu tentava entrar na brincadeira deles junto, aí eles subiram no brinquedão e ficaram empinando porque batia mais vento, né? E aí eu fiquei só embaixo assim, mas só que quando eu passava perto eles tiravam a pipa, como se fosse um pega-pega de pipa e aí eu passava tentando pegar... eu achei aquilo incrível... a capacidade deles de imaginar e criar um jogo e eu conseguir entrar naquilo também, e eles se divertirem muito assim... Eu achei muito, muito, muito legal... isso que acontece no... na exploração.

Osvaldo: E você Aninha, o que você... que estilo você achou interessante? Promissor assim?

Sujeito 5: Ah eu gosto muito de exploração, mas eu sou tendenciosa... porque eu acho que... ah tem que criar, tem que fazer, tem que deixar e tal... Mas ao mesmo tempo eu percebi que eu sou muito preocupada, que eu... a gente deixava as coisas lá, e eu ficava assim... “você pode fazer isso, você pode fazer isso”... Mas eu percebi que é... eu não sei se é uma ansiedade minha assim de ver que eles estão só repetindo coisas e que poderiam... mas eu também tenho pensar que o tempo é muito limitado e que as coisas não “vão” surgir assim no segundo que eu espero, né? No segundo que eu quero, eu percebi que eu tenho essa preocupação... porque realmente eu fazia umas interferências assim... de que “ah o que mais você pode fazer com isso?” E tentava induzir algumas coisas eu acho... e eu percebi isso um pouco depois, porque eu falava sem perceber, e... mas eu gosto muito de... eu gosto do comando e tarefa também porque é... eles (crianças) são muito pequenininhos e eu acho que antes de fazer umas coisas mais é... não sei se este pensamento está certo... de fazer umas coisas mais exploratórias eles precisam conhecer, aumentar um pouquinho de repertório, né? Conhecer coisas que a gente pode oferecer assim... então eu acho que... eu acho muito legal também, que antes eles conheçam algumas coisas, que não tem problema conhecer através de repetição desde que seja lúdico, desde que seja apropriado para a idade deles, né?

Osvaldo: legal, porque uma coisa não exclui a outra, né? E eu lembro bem de uma aula no primeiro semestre, aquela ginástica da ioga, né? Que é uma aula diretiva, né? E eu acho que é isso, né? Um bom exemplo disto que você está falando, de um outro jeito de dar repertório. Eu acho interessante.

Sujeito 5: É comando e funciona, eles repetem e... coisas que talvez não sejam comuns na educação física e eles tiveram contato... então talvez isso seja importante para alguma coisa que eles “vão”... possam vier a fazer, né?

Osvaldo: E que mais? Com relação a temas...e o egocentrismo, como é que ele... como é que você viram essa teoria lá? Faz sentido? Fez sentido essa ideia de uma teoria na prática lá... em que momentos fez?

Sujeito 4: Eu particularmente muita... muita não, mas eu tenho um pouco mais de dificuldade de ver o egocentrismo em algumas situações, diferente do Vinicius, que via bastante. Ele vê muito, e ele consegue identificar... e aí depois ele fala para a gente, e a gente discuti e eu não consigo perceber tanto, mas eu não sei se é um exemplo do egocentrismo infantil... mas que a gente colocou, se eu não me engano no... quando a gente tentou passar o jogo do batalha, que as crianças não tinham noção de equipe, de... era cada um por sim e... aí eles jogavam a bolinha lá e... tudo bem. Não era uma equipe jogando com o outro, para o coletivo.

Sujeito 5: Mas só porque era gostoso acertar o alvo, só.

Sujeito 4: Sim.

Sujeito 5: Não tinha outro motivo ali.

Sujeito 4: é.

Sujeito 5: Só era legal acertar o alvo, mas e a gente já tinha explicado já... a gente parou mais uma vez para explicar de novo e a gente percebeu que não estava indo. Então a gente começou a fazer variações. Tipo... agora faz em pé, agora faz sentado, agora faz um pouco mais longe, um pouco mais perto... mas eles não, eles não sacaram... e a gente não sabe, a gente viu isso na massinha também.

Sujeito 4: uhum.

Sujeito 5: né...

Sujeito 4: Que nas duas vezes que a gente tentou passar

Sujeito 5: Que eles não fecham os olhos...

Sujeito 4: é bem difícil.

Sujeito 5: é bem difícil, então tem essas...

Osvaldo: Sujeito 4 então e o que que você mais gostou da experiência da EMEI?

Sujeito 4: Nossa! O que eu mais gostei? Difícil... eu gostei da experiência em si, né? Porque a oportunidade que a gente teve de dar a aula assim como um laboratório, dentro de uma aula que a gente tem na universidade, não é algo que acontece facilmente. Assim, foi a primeira experiência que a gente teve na graduação, com essa oportunidade e... tentar aproveitar o máximo com ela é... ah tudo foi legal. O contato com as crianças, estar em grupo... não ir para uma sala de aula sozinho já de cara... isso eu acho que... eu considero muito, porque eu acho que eu não sei o que eu faria, se eu tivesse que entrar sozinho em uma sala de aula, com trinta aluninhos, eu não sei o que eu faria sem o apoio do pessoal, e... Não sei é tudo.

Osvaldo: Essa ideia né? De ser uma aproximação cuidadosa, lenta e não assim, né? Te joga lá, com vinte crianças e se vira, né? Acho que isso é uma coisa que eu percebi mesmo... por isso que tem essa coisa mais delicada mesmo, né? De ir introduzindo e tal, e aí no final é que eu começo a pedir “agora vai dar aula sozinho” você vê...

Sujeito 4: Mas a gente está mais confortável, depois...

Osvaldo: É né? Muito mais, né? E você Aninha, o que você mais gostou dessa experiência?

Sujeito 5: O que eu mais gostei?

Osvaldo: é.

Sujeito 5: Eu gostei de ver que existe interesse, existe interesse das crianças, em uma coisa em que eu posso contribuir. Isso eu achei incrível, assim... porque parece óbvio, que isso vai acontecer porque é uma aula, mas quando acontece com você, você fala “nossa é comigo mesmo”... Eu posso oferecer uma coisa e eles estão interessados em aprender uma coisa que eu tenho. Então é muito legal isso. Esse contato é... é uma coisa que não tem jeito, só existe com a prática assim... com a experiência que é insubstituível, não tem outra coisa... daí a gente percebe a nossa responsabilidade, da importância disso. Como que pode melhorar? A gente sempre... a gente até se sentia as vezes um pouco angustiado de não conseguir fazer algumas coisas e depois a gente pensa “Poxa, mas isso que a gente está sentindo já é bom, porque a gente já... vai ser professor e está preocupado em só melhorar, né? Então não tem problema, as vezes, ficar meio triste assim... que é incômodo “pra” conseguir aperfeiçoar um pouco... mas é isso.

Sujeito 4: O que eu achei, complementando a fala da Sujeito 5, um exemplo que eu fiquei muito feliz e eu não esperava, foi com relação a cantiga. Porque que a gente, diferente do primeiro semestre, a gente não cantava cantiga nenhuma... A gente falou “meu” a gente precisa aprender, precisa colocar na aula. E aí a gente... eu falei com o Paulinho, em particular... ele me ensinou e aí a gente começou a introduzir nas aulas, só que aí a gente foi na mesma cantiga assim, todas as aulas. Até que chegou um dia na sala, no começo da aula, que professora falou que eles foram fazer um passeio e eles tinham aprendido a música e foram cantar fora da escola, sabe? Foi uma coisa que eles

realmente aprenderam na nossa aula e estão levando “pra” fora. E isso é um reconhecimento assim, sabe? De que eles estão realmente levando alguma coisa para a vida deles.

Osvaldo: Bom a gente está terminando, mas bom o que que foi assim mais desafiador? Aí pessoalmente agora... pensando assim você, né? Porque o grupo... interessante, né? Cada um tinha um jeito, um papel, né? Na equipe... assim o que que foi mais desafiador para você Aninha? Assim que você “puxa”... assim por exemplo, cantigas... você falou “olha a gente não sabia cantigas, tivemos que aprender”. Isso é um exemplo de algo desafiador, né? Fazer algo que eu não sei, por exemplo isso, né? O que que foi desafiador para você Aninha?

Sujeito 5: Para mim saber me posicionar melhor, por que eu sou muito... eu fico muito... é... não sei se é certo falar, eu sou muito boazinha, mas... eu saber me posicionar, falar e saber que existem momentos na aula que você precisa ter mais é... ser mais enérgica, tem momento que você pode dar uma observada só, e se... e ter a consciência destes momentos... e para mim é isso, porque eu preciso ir até aos poucos, a gente foi meio que saindo da asa do Vinicius, né? Porque ele é mais... ele é a voz mais forte, tem vários momentos de falar... eu acho que é, eu acho que para mim foi... é... eu acho que eu comecei a romper já com essa dificuldade minha que vem aí de uma timidez, que já era um problema acho que meu assim... que eu luto mesmo assim, para tentar... para tentar destruir isso, mas é... eu acho que foi, eu acho que foi isso... saber me posicionar e melhorar a linguagem com o infantil. Acho que foi isso.

Osvaldo: Para você ver que legal, né? A ideia de você assumir a autoridade de professor.

Sujeito 5: Sim.

Osvaldo: E não precisa ser autoritário, né? Você assume uma autoridade e isso não tem nada a ver com ser autoritário, né? É conversar, mas assumir uma autoridade de professor, né? E nesse sentido algumas técnicas te ajudam muito, né? Como conversar, essas coisas de técnicas mesmo... fazer a roda, né? O posicionamento, né? Isso vai te dando uma segurança de assumir uma autoridade.

Sujeito 5: Você separa daquela pessoa que só sempre gostou de criança, de uma pessoa que tem autoridade com a criança. Eu acho que eu criei essa distância esse ano, assim... Porque eu sempre me dei bem, sempre fui ótima... “aí que ótimo, sou tia nãnanã”... Mas não é a mesma coisa, não dá para fazer de conta que é... não dá para comparar, é completamente... são posturas completamente diferentes.

Osvaldo: São lugares diferentes.

Sujeito 5: Exato.

Osvaldo: Uma coisa é fazer sucesso, como você falou... você tia, fazer sucesso e tals... outra coisa é você assumir um papel de professor que implica em uma autoridade, né? Isso é legal. E você Sujeito 4, além do aprender as cantigas, né?

Sujeito 4: Então... aprender as cantigas, é um desafio decorar e tals, mas... é... primeiro com relação a tentar passar conteúdos que a gente não domina. Primeira aula de cara, capoeira.

Osvaldo: Perfeito.

Sujeito 4: Nenhum de nós três dominava o assunto. E aí a gente teve que ir com a aula que a gente teve com o professor Vinicius também, né? Com a aula com ele, deu uma

ajudada sim... mas mesmo assim é muito difícil, né? Com uma pequena experiência que a gente tem. E isso que a Sujeito 5 falou, na aula que eu... eu quis... eu dei duas aulas, né? Mais ou menos sozinha, a primeira foi mais tranquila. A última, foi praticamente a nossa última aula, que eu também quis... a gente combinou de eu ministrar a maior parte... é com relação a tom de voz, altura da voz... eu não sei se eu “tô” gritando muito, eu não sei se eu estou falando muito baixo, na hora de chamar a atenção das crianças. “É junta aqui”... Isso de autoridade, você ter que um pouco de controle da situação e se impor, eu acho isso a parte mais difícil. Porque eu não sei se eu estou sendo... é autoritária demais, ou se eu estou muito... tipo... deixando livre assim. Mas eu acho que já foi melhorando com o tempo.

Oswaldo: E você sabe que uma coisa que eu sempre quis fazer, mas é muita coisa, mas que eu acho que é uma coisa legal assim. Uma coisa legal é você filmar... se filmar. E aí depois você assistir, né? Porque olha que legal, né? Você consegue olhar, porque as vezes você tem... olha... eu acho que eu estou gritando muito, mas quando você vê o filme, você fala “olha não, né?” Estou projetando a voz, né? Para falar com vinte crianças, ou o inverso. Você acha que não está (levantando a voz) e “aqui ó, eu não precisava falar assim”. Ou seja, eu acho que uma possibilidade bacSujeito 5 também no laboratório, seria a gente fazer isso, né? É uma coisa que eu penso em usar mesmo, né? Que eu acho legal, seria uma coisa bacSujeito 5. Se filmar... se filmar dando aula. Se usa muito para pesquisa, né? E para essa auto formação, isso é legal.

Sujeito 4: O pessoal normalmente não gosta, né? De se ver, fazendo alguma coisa, mas é importante porque é um feedback, né? E a outra coisa, Sujeito 4 e Sujeito 5, essa sim eu quero fazer, que em maio eu tenho que conversar com o Léo, ver se a gente monta um... desenvolve um procedimento, né? Essa outra não, essa eu quero fazer, eu quero produzir um cd ou dvd de cantigas com vocês.

Sujeito 5 e Sujeito 4: Hum que legal.

Oswaldo: E aí assim o semestre que vem, eu vou procurar vocês mesmo nas outras disciplinas, né? Eu converso, enfim, a gente tenta “bolar” um... hora do almoço, enfim um horário que todos possam para que cada grupo possa gravar pelo menos duas três rodas cantadas e cantigas e a gente fazer um cd. E a gente faz

Sujeito 4: Só de áudio ou de vídeo também?

Oswaldo: Não, vídeo... é vídeo, o legal é... por isso o dvd. Porque assim para a gente poder ver, isso faz toda a diferença. E assim rodas cantadas e cantigas... assim as mais simples. Ou seja, neste sentido assim, aquelas que uma pessoa como eu, como você que não tenha a expertise do Paulinho, possa fazer. Que isso é técnica né? Tem que começar, e começar com as mais simples. Depois a agente começa a compor, enfim... improvisar, alguns que tem mais expertise. Isso eu vou fazer, viu? No começo do ano que vem.

Sujeito 4: E aí você disponibilizaria para o pessoal do ano que vem?

Oswaldo: Isso, a ideia é isso. Dou uma cópia para vocês. A gente melhora o nosso acervo, nosso material didático e tal. E depois eu posso ajudar, isso seria uma contribuição de vocês, nós... para a disciplina, né? Pois os outros anos, já saem de um ponto de partida melhor, né? Então assim como o Vinicius vem, agora em julho em um conteúdo que a gente não domina. O vídeo ajuda a gente na roda cantada. “Tá” bom?

Sujeito 5 e Sujeito 4: Acho muito legal.

Osvaldo: E para terminar, né? Como foi trabalhar em grupo? A Sujeito 4, a Sujeito 5 e o Vinicius? Um breve comentário.

Sujeito 4: Eu gostei muito, assim nós três eu acho que nós somos diferentes, bastante diferentes, com gostos muito diferentes, totalmente... só que encaixa assim, sabe? A gente consegue... a gente sempre se tratou com respeito, mesmo não concordando com alguma coisa que o outro tem de ideia, mas a gente conversa... entra em um acordo, e meu sai tudo muito bom assim.

Osvaldo: Aninha, como foi trabalhar com os dois?

Sujeito 5: Acho que é estar aberto assim... Acho que os três estavam abertos a melhorar e a mudar assim... E mesmo não concordando, mesmo falando assim “nossa acho que essa sua aula não vai ser boa. Mas fala assim “tenta, você não quer tentar? ” Eu acho que esse acordo que a gente tinha de deixar tentar e experimentar

Sujeito 4: A vontade do outro e ir revezando o que cada um queria, o que cada um pensava, eu acho que foi complementar. E eu acho que isso foi bem positivo, eu gostei bastante do grupo.

Osvaldo: Muito bem, obrigado!

GRUPO 3

Transcrição da Entrevista com os sujeitos 7, 8, 9 e 10

[00:32] Osvaldo: Bom então é... A gente está aqui com o grupo 4, o Sujeito 10, a Sujeito 7, a Sujeito 9 e a Sujeito 8, então vamos começar, é... A ideia é que vocês contem um pouco como foi a experiência de dar aula na EMEI, de Educação Física Infantil. E como foi essa experiência pra vocês. Vamos começar com a Sujeito 9, Sujeito 9, como foi ?

[02:48] Sujeito 9: A, foi uma experiência... eu acho que... acrescentou muito no que eu penso com relação a quando eu for dar aula, até porque, ensino infantil nunca foi muito o meu foco, e eu não acho que eu tenha jeito pra trabalhar com crianças, então eu senti que eu fui meio posta à prova assim. É... porque... não sei... tem que ter uma doação, que... eu acordava e pensava: “puta, eu tenho que ter uma ideia para dar aulas para as crianças, fazer com que elas se envolvam, mesmo que eu não goste de dar aula pra crianças, porque eu não sinto que eu consiga transmitir algo novo pra elas, ou até mesmo fazer com que elas tenham experiências diferentes, que elas gostem de Educação Física, ou que elas gostem de qualquer outra coisa que seja se relacionar com o corpo delas ou com o corpo das outras crianças né.” E foi muito louco, acho que esse semestre “pegou mais”, porque eu já estava doente e aí eu não conseguia levantar, e aí tinha dia que eu ia passando mal para EMEI, outras horas às vezes eu não conseguia ir, e ainda assim eu ficava pensando: “meu, nossa... na aula de hoje eu tenho que me esforçar, pra dar o meu melhor, e até dias que eu não estava muito bem, por exemplo, eu ficava mais com a Virgília. Que eu percebia que... é... era uma criança que ficava mais isolada, até mesmo pela situação dela, e... às vezes eu chegava, a gente chegava na sala, e ela “tava num” colchonete de costas para a lousa, onde todas as crianças estavam olhando, e ela “tava” isolada. Aí eu pensava: “putz, eu tenho que me dedicar um pouco mais a Virgília então, pra ver se eu consigo, é... ajudar ela um pouco a se entrosar, (eu) conversar com ela e

tudo mais. É... eu acho que neste semestre ficou muito mais reforçada a coisa de... eu me pegar muito a questão de inclusão. ([Osvaldo]: Tá...). Hãan... eu já tinha pensado por alguns momentos, até mesmo por causa do meu irmão, e eu acho que eu consegui ter umas ideias melhores de como trabalhar com crianças, porque eu já fiz alguns trabalhos na APAE, mas era com pessoas mais velhas, de 15 anos em diante. Então, eu acho que consegui um repertório legal, mas ainda assim eu quero, é... me aprofundar mais em questão de repertório de músicas e tudo mais...

[02:48 – 03:06] Osvaldo: E quando você diz assim, que acha que você tem mais ... mais jeito pra outra faixa etária do que pra criança pequena, **qual que é a dificuldade com criança pequena ?** Uma vez que motivação... problemas de motivação elas não têm, não é?

[03:06 – 03:49] Sujeito 9: Então, é justamente isso. **Porque as vezes, eu não “to”... sei lá, eu sinto que minha energia não está boa. E aí eu sei que vou chegar lá e vai ter “um monte” de crianças loucas pela aula de Educação Física, e aí eu vou ter que... eu tenho que ter certeza que eu vou tirar energia de algum lugar pra fazer com que aquelas crianças fiquem envolvidas o tempo todo. E eu tenho muito receio de chegar na aula e não ter essa energia para as crianças e fazer com que a minha falta de estima, o meu mau humor e cansaço para aquelas crianças que muitas vezes esperam uma semana, sei lá... se tem feriado, duas semanas pela aula. E aí eu tenho que chegar lá e tenho que fazer uma aula muito legal para que pelo menos a maioria das crianças se envolvam. E aí é um risco muito grande, mexer com essa parte das crianças assim e... eu acho que existem pessoas que vão garantir essa energia sempre.**

[03:39 – 03:53] Osvaldo: E você acha que seria mais fácil com adolescente, por exemplo ?

[03:53 – 04:35] Sujeito 9: Eu tenho mais facilidade. Eu já... com a experiência na igreja, até mesmo no semestre passado, eu acabei acompanhando algumas aulas de Fundamental 2, além de Fundamental 1 e Ensino Médio. E... a minha maior facilidade foi trabalhar com Fundamental 2 e Ensino Médio. Que geralmente todo mundo tem mais problema de: “Putá, o pessoal tem a minha idade, como que fazer? Porque ele acha que eu não tenho conhecimento”. E eu não sei, as coisas fluem mais fáceis quando eu tô trabalhando com uma faixa etária maior, assim... eu gosto (ensino infantil) mas não é uma coisa que eu falo: “Nossa, eu garanto que hoje vai ser a minha melhor aula”. Eu sou bem insegura assim... quanto a isso (educação infantil).

[04:35 – 04:39] Osvaldo: Sujeito 8, e você ? Como foi a experiência ?

[04:39 – 07:13] Sujeito 8: **Putz... eu acho que foi uma das melhores matérias assim... que eu tive na graduação. Acho que justamente que por ter essa vivência, de dar aula mesmo. Mesmo que seja em grupos, o que facilita um pouco mais as coisas, mas acho que é totalmente diferente de você sair da teoria daqui da sala de aula e ir lá pra prática e ver aquelas criançinhas todas empolgadas e tal. É... eu sempre tive muita facilidade com crianças e... sempre gostei muito de crianças e as crianças sempre gostaram muito de mim, desde que eu sou adolescente, e... eu achava que iria ter mais facilidade do que eu realmente tive, eu percebi que eu tenho que melhorar coisas de musicalidade, como a Sujeito 9 falou, e saber mais rodas cantadas,**

porque como o tempo vai passando. Né, e... muitas musicas são novas e eu preciso me atualizar, e acho que melhorar também na parte de ludicidade. Talvez porque às vezes parece que eu poderia por um pouco mais de ludicidade na atividade e acabou... não fluindo tão bem assim. (Osvaldo: Por exemplo, faz de conta ?) É ! Mais faz de conta, mas acho que mesmo assim eu consegui melhorar um pouco com relação ao semestre passado para este, e... acho que de ter a atenção deles, de dar mais atenção a eles, de... é não sei, acho que eu consegui melhorar um pouco assim, tanto na minha dinâmica de explicação com eles. Reparar que tipo não dá para você falar muito tempo com eles, aí já dispersa e você já perdeu o foco deles... e acho que consegui melhorar um pouco isso. Melhorei na parte de ludicidade sim, mas acho que está um pouco abaixo do que eu queria, e... acho que o que mais pega mesmo é nessa coisa de rodas cantadas e tal, que eu preciso me atualizar um pouquinho mais. (Osvaldo: Legal, muito bom) E acho que é uma faixa etária que eu ia gostar bastante de trabalhar sim, mesmo que seja uma coisa muito cansativa, muito cansativa mesmo, assim... E até no estágio que eu fiz, a professora era demais, era sensacional. E eu cheguei a acompanhar tardes inteiras com ela dando aula, dando aula de Karatê até e... nossa, era muito cansativo. Eu estava cansada até vendo ela assim, sabe? Imaginar uma professora sozinha assim, nesta situação... Mas acho que vale a pena sim.

[07:13 – 07:22] Osvaldo: Legal ! É... Sujeito 10, e você, como é que foi a experiência pra você ?

[07:22 – 08:37] Sujeito 10: Ah... pra mim sem dúvida, foi uma das melhores experiências que eu tive aqui dentro da minha graduação, é... eu já entrei com a cabeça na licenciatura e um dos focos na educação infantil. Então... consegui enxergar um pouco mais de perto o que eu gostaria mesmo de atuar, com bastante detalhes. E... nesse semestre principalmente, eu consegui perceber alguns erros da minha parte, principalmente na questão de comportamento com os alunos. Eu não posso ser tão frouxo com eles, senão, eles acabam me dominando, e não o contrário. E como a gente teve muitos alunos problema nessa classe, acho que foi um bom teste pra ver bem essa parte de comportamento. E também essa questão de repertório, meu repertório... eu não me considero um cara com repertório bem rico, então principalmente essa parte de rodas cantadas, musicas, eu ainda me considero fraco, então pra mim foi bastante positiva nesse ponto, para aprender a lidar melhor com essa parte.

[08:37 – 09:27] Osvaldo: Você comentou na apresentação, depois eu até volto para a Sujeito 9 e para a Sujeito 8, essa coisa de me parecer ser um dos desafios maiores, foi essa coisa de organização da aula. Que você está dizendo: talvez colocar limites, deixar os limites claros, não é... e melhorou ? A teoria te ajudou, por exemplo ? Me dê um exemplo de como essa experiência coma teoria te ajudou a lidar... por exemplo, combinar com a Sujeito 7... Pode ou não pode pegar o material, não é? Mas so ponto de vista da teoria, da reflexão que a gente fazia, ajudou? E o que você aprendeu?

[09:27 – 10:11] Sujeito 10: É, eu comecei a me policiar principalmente depois da aula que a gente deu dentro da sala de aula mesmo, então... por exemplo, um aluno que sempre foi bastante apegado a mim, que foi o Matheus, mas que eu sabia que ele tinha os problemas de comportamento dele, mas... não impunha um limite a ele e sempre falava como se fosse mais um amigo ou um irmãozinho menor, então talvez

eu não tinha o posicionamento de professor. E aí, depois eu comecei a pensar de uma outra forma, e talvez isso tenha ajudado a mim como professor, como a ele como um aluno, em sala de aula, nas aulas...

[10:11 – 10:23] Osvaldo: Quer dizer... o segredo é colocar limites, exercer essa autoridade... Qual outro segredo que você recomendaria pra alguém que está começando a dar aula ?

[10:25 – 10:53] Sujeito 10: **Eu acho que tem que ter bastante jogo de cintura, para poder sair bastante dessas situações que te pegam de surpresa. Não pode ser tão fechado, olhar só por um lado... Você ter dificuldade, mas você pode lidar com a situação ruim, é... claro, embasado na teoria, mas também... não sei explicar direito...**

[10:53 – 11:08] Osvaldo: **Dá um exemplo de teoria que te ajuda. Porque assim... realmente, a aula é muito dinâmica. Não dá para prever muito, tem muitas incertezas. Me dá um exemplo de teoria que ajuda, uma dica de teoria que ajuda.**

[11:08 – 11:20] Sujeito 10: **Acho que principalmente focar no jogo simbólico, eu acho que funciona muito bem com as crianças e desvia muito bem a atenção para o que é certo, pra eles não dispersarem na sua aula.**

[11:20 – 11:27] Osvaldo: **Sujeito 7, e você, como é que foi essa experiência de EMEI ?**

[11:27 – 13:31] Sujeito 7: **Então, eu acho assim que não toda disciplina deveria ter isso, mas assim... não é estágio, não é a nossa teoria aqui, mas é outra forma de aprendizado, que aqui na graduação, eu não imaginaria que eu pudesse ter, e que assim... me ajudou muito, por exemplo, dar aula em grupo, você sente uma confiança, que mesmo que você erre... a gente está aqui para errar, mesmo que você erre, tem outras pessoas que vão estar aqui para te ajudar, e tem outras pessoas que vão falar:” olha, não faz muito assim... Faz mais assim”. No nosso grupo a gente direto falava: “vamos fazer mais assim, mais assado”. E no estágio, eu fiquei mais de observação mesmo, eu queria observar mesmo as crianças. E... poder atuar assim, eu acho que foi fantástico ! Porque se eu sair da faculdade e for pegar uma turma, se for de ensino infantil, eu tenho quase certeza de que eu vou estar preparada. Diferente pra talvez outras... talvez ensino médio, se eu não tiver essa vivência, e se for só o estágio, eu talvez tenha mais dificuldade. E passar por isso foi muito grandioso pra mim, tanto é que um exemplo muito nítido que eu aprendi muito com as aulas da EMEI... foi por exemplo, os estilos de ensino. No meu estágio eu consegui observar a professora mudando estilo de ensino, só que na prática, nas aulas de exploração, foi fantástico eu viver aquilo, e não só ver a professora dando aula. Eu viver aquilo como professora, estar ali, e saber, não saber talvez o que fazer, e depois aprender com isso, e também os outros estilos, não é ? mas exploração foi o que ficou mais forte para mim.**

[13:31 – 13:41] Osvaldo: **Você comentou na exploração: “Como intervir sem acabar com a exploração ?”. Como é que você vê isso agora?**

[13:41 – 14:11] Sujeito 7: **Então, na primeira aula que a gente deu de exploração, ficou muito isso né: Eu não posso nem falar com o aluno porque eu vou acabar com a brincadeira dele, e vou acabar com a exploração. Hoje eu vejo totalmente**

diferente, que é possível eu brincar junto com a criança. É possível eu propor algumas coisas também, e não fugir da exploração. Eu acho que foi mais isso mesmo. E que foi muito enriquecedor para minha formação.

[14:11 – 14:40] Osvaldo: Ô Sujeito 8, você no portfólio e na apresentação comentou duas coisas interessantes: eles sabiam pular corda, e por outro lado a gente talvez achasse: “nossa, surpreendente como eles pularam corda”, e as outras turmas (outros grupos) falaram outra experiência...

[14:40 - 14:51] Sujeito 8: Até no nosso grupo do semestre passado, que era uma turma mais velha, ninguém sabia pular corda. E nesse semestre, com uma turma mais nova, tinham alunos que conseguiam pular várias vezes.

[14:51 – 15:19] Osvaldo: E por um outro lado, tinha um conteúdo como “escravos de Jó”, que a princípio a gente achava que bastava ensinar... e a gente viu que talvez não seja bem isso. Conta pra mim um pouco, como que foi essa possibilidade de conhecer as crianças... do ponto de vista do que elas conseguem fazer, do que elas não conseguem. Fale um pouquinho disso.

[15:19 – 16:55] Sujeito 8: Então, talvez... **pessoalmente eu acho que, eu tomava muito como parâmetro, das coisas que eu aprendi quando era mais nova, e... só que era uma outra época, tipo: eu aprendi a pular corda muito cedo, eu acho, eu não lembro direito também, mas tenho uma breve noção assim, de eu saber pular corda e tal. Aprendi a brincar de “escravos de Jó” nem foi na escola, foi com alguns parentes, e eu era novinha também. E aí, acho que por experiências próprias eu achei que talvez as crianças pudessem já saber essas coisas também. Mas aí, pensando que são épocas diferentes, vivências diferentes, comportamentos diferentes, experiências diferentes. Aí acaba surpreendendo um pouco, ver o quanto elas sabem, ou não, das coisas e espanta um pouquinho. Principalmente da corda, e não foi um choque só pra mim, a turma toda no geral, estava esperando que as crianças soubessem mais, sobre isso, pular corda e tal. E a gente acabou vendo que é a grande minoria, tanto que na nossa turma, eram poucos que sabiam. Em “escravos de Jó” também, acho que, eu aprendi na escola, mas eu posso ter aprendido mais velha um pouquinho, e eu não lembrava, e achava que poderia se encaixar com essas crianças de 4 a 5 anos. (Sujeito 9: mas acho que não deu muito certo).**

[16:55 – 17:05] Osvaldo: **E se a gente for pensar no estilo de ensino, qual seu estilo de ensino preferido? Por que isso?**

[17:05 – 17:10] Sujeito 8: A tarefa.

[17:10 – 17:12] Osvaldo: E por que você gosta dele?

[17:13 – 18:04] Sujeito 8: **Acho que tanto funcionou com o grupo, que a gente conseguia... principalmente quando a gente pensava nas estações, quando era aula de estações. A gente conseguia adaptar e melhorar as atividades, conforme iam passando os minutos, mas acho que também funciona quando for dar aula sozinha. Até pelo o que eu vi nos estágios, os professores às vezes colocavam tarefa e era muito mais fácil para eles conduzirem a aula dessa forma. Mas acho que exploração também daria muito certo, assim como deu pra gente em todas as aulas que a gente deu**

exploração, funcionava muito bem. Eu ficaria mais entre essas duas, a exploração, mas acho que mais para tarefa.

[18:04 – 18:38] Osvaldo: Eu vou concentrar um pouquinho mais na Sujeito 8, pois se você precisar sair, não é... A questão da organização, o Sujeito 10 comentou: uma das coisas que ele achou mais difícil foi organizar, e organizar tem a ver com a essa ideia da disciplina, do envolvimento do aluno. **Você comentou no portfólio de uma situação com o Matheus, e como é que você se sente hoje pra lidar com a questão da disciplina ?**

[18:38 – 18:54] Sujeito 8: Eu acho que eu consegui já melhorar um pouco, dentro deste próprio semestre, **eu consegui melhorar um pouco isso, talvez até pelas dicas que na segunda vez que a gente esteve aqui.**

[18:54 – 18:58] Osvaldo: Você achou elas boas, elas são promissoras ?

[18:58 – 19:19] Sujeito 8: Sim, elas ajudaram bastante. **Pelo menos pra mim facilita muito quando você exemplifica alguma coisa. É... então, sei lá... Você colocou os textos, os exemplos do que aconteceu na EMEI, e acho que isso para mim fica muito mais claro e visível do que quando você dá a teoria e fica meio assim...**

[19:19 – 19:24] Osvaldo: E você acha que assim... a sua experiência com o Matheus, por exemplo, funcionou ?

[19:24 – 19:53] Sujeito 8: Funcionou, mas acho que... até com alguém que comentou comigo no dia mesmo, no começo da aula eu tinha dito que, se eu fosse excluir, se a gente fosse excluir alguém da aula ia excluir por 5 minutos. E aí, eu acabei não deixando o Matheus 5 minutos porque já estava no final da aula. A aula acabava 10h40 e exclui ele da aula eram 10h30 e pouquinho, e aí eu acabei deixando 2 minutos.

[19:53 – 19:55] Osvaldo: Pra dar tempo pra ele poder voltar...

[19:55 – 20:23] Sujeito 8: é, pra ele voltar por pelo menos um pouquinho ao final da aula. E aí talvez, possa ter sido uma falha minha mas eu achei que era necessário, porque se não, ia excluir ele o resto da aula. Eu não sei se eu teria que ter mantido o que eu combine no começo da aula, ou se eu fiz certo em ter meio que deixado só 2 minutos, pra ele só sentar um pouquinho e pensar.

[20:23 – 21:50] Osvaldo: Sujeito 9, inclusão... Você comentou que te atrai esse tema, e **vocês tiveram uma experiência difícil, que foi a Mariana com a questão da AIDS,** que a princípio pode ser muito simples, mas tem um protocolo, mas por um outro lado tem assim um mito, determinadas doenças tem um estigma... o câncer é outro que tem um estigma. Mas no caso da Virgília, como é que é esse tema inclusão pra você ? Como é que você pensa, imagina uma sala... vocês tiveram essa experiência e na vida profissional provavelmente vai se repetir. Você tem uma sala com 25 alunos, 30 se for ensino médio como você gosta, até mais... 40, 45 e uma inclusão. Qual que é o desafio ? como você vê isso ? quais hipóteses você tem ? Como fazer ? 40 alunos, 30 alunos e uma inclusão... Como você vê essa coisa ? Dá aula pra 1 ? dá aula pra todos ?

[21:50 – 23:23] Sujeito 9: **Então... é uma coisa bem difícil. Porque até mesmo pensando em escolas públicas, porque é um campo em que eu quero explorar. São**

poucas as escolas que já têm algo de acessibilidade, em questão de infraestrutura mesmo, e daí quando a gente passa para a questão de recursos humanos, teoricamente a gente deveria ter pessoas de apoio que pudessem ajudar nesse intercâmbio, entre professor e aluno de inclusão e o restante da turma. E aí na verdade eu não pensei em alternativas de como fazer dar certo, mas como afastar menos a criança, eu penso. **Por exemplo: A Virgília não gosta de ficar na cadeira de rodas. Deve ser horrível ficar na cadeira de rodas o tempo inteiro, então ela ficava no colchão ! Creio eu que pudesse ser um pouquinho mais eficiente quando todas as crianças estavam indo para a lousa, que a Virgília ficasse um pouco mais próxima mesmo, e não nas costas de todas as crianças, de costas para a lousa.** Porque aí, embora ela não tenha uma responsabilidade tão grande, acho que seria fundamental pelo menos ela ser estimulada a participar daquilo. E aí ela estava isolada, estava de costas, então ela não tinha um estímulo visual de ver o que estava acontecendo ali, o que a professora estava mostrando, e ela não tinha nenhuma interação com os alunos, porque ela estava afastada, além de tudo. Então eu creio que esta não fosse a melhor alternativa. É... talvez deixar ela mais próxima, porque as vezes elas está mais perto mesmo da professora, quando ela está lá, mas quando ela não está lá, é estranho ela ficar isolada das outras crianças e da professora.

[23:23 – 23:45] Osvaldo: Você vê, uma coisa que parece óbvia até, não é ? Mas assim... onde colocar esse colchão, já que ela não gosta tanto de ficar na cadeira, a cadeira tem mais mobilidade, você muda em função da atividade. Para você ver, o colchão já é um pouco mais complicado. Uma dica legal: pensar antes aonde colocar esse colchão...

[23:45 – 25:31] Sujeito 9: Sim ! sei lá... logo no começo, quando a gente descobriu que a Virgília por volta do final da aula começava a ficar mais nervosa porque ela estava com fome. **A gente até conversou com a professora e viu que a Virgília gostava muito de música, então a gente sempre pensava em questão de coisas que a gente pudesse trazê-la para a aula e não deixar ela tão nervosa. Então, colocar mais música no fim da aula, por exemplo.** Que quando a professora de classe, como a Katiene, não estivesse, que ficasse uma professora que demonstrasse mais segurança. Porque quando ficava a outra professora, que eu esqueci o nome, quando a Katiene faltava ou até quando a Katiene estava, mas estava resolvendo outra coisa. A outra professora que ficava, se demonstrava muito insegura. Então se ela precisava por a Virgília na cadeira, ou tirar a Virgília da cadeira, ela não sabia nem onde estavam as travas, onde ela puxava, onde ela podia mexer a Virgília. E aí na hora que ela ia pegar a Virgília, ela ficava com uma cara de: “não sei o que eu estou fazendo”. Talvez até por... pensando na segurança, **porque as vezes tudo o que aquela criança precisa é que a gente demonstre um pouco de segurança.** E a partir do momento que a professora que vai tirar ela da cadeira, tira ela sem saber direito, onde é que está a trava, ou esquece de travar a cadeira, para a cadeira não andar e tudo mais...vai pegar essa criança, essa criança ei lá... ela se mexe, ela fica nervosa e pode acontecer alguma coisa. Então eu creio que um pouquinho mais de segurança, até mesmo, se eu não sei a forma de tirar ela, ou eu vou perguntar ou pedir ajuda, aceitar ajuda, ou então eu vou fazer com que ela fique mais calma e o mais segura possível.

[25:31 – 25:43] Osvaldo: E nessa experiência da sala, lá na EMEI, você pode melhorar esse jeito de lidar fisicamente com a Virgília ?

[25:43 – 25:52] Sujeito 9: Então, conforme foi passando o tempo e aquela professora foi ficando, ela já sabia melhor em que lugares pegar a Virgília...

[25:52 – 25:53] Osvaldo: E você ?

[25:53 – 26:32] Sujeito 9: A, na verdade eu nunca tive muito problema com insegurança, sabe aquela coisa de família ? Que as crianças mais velhas cuidam das crianças mais novas ? E aí na EMEI também , **quando eu estudei, eu tinha uma amiga que era cadeirante, então eu já tinha um pouco mais de costume, então quando eu cheguei lá e vi a Virgília, eu já tinha uma segurança maior, então eu não tinha problema. Eu sabia onde pegar as travas, eu sabia que tinha que pegar ela firme, ter uma base nas pernas boa, e aí eu tinha que colocar ela em um lugar, a forma de puxar o colchonete que fosse melhor. Então pra mim foi um pouco mais fácil porque eu não tinha tanta insegurança. Eu acho que isso facilitou bastante pra mim.**

[26:33 – 27:06] Osvaldo: E Sujeito 10, pra gente ir fechando. O que você achou que mais deu certo, que mais foi legal ? Vocês comentaram na apresentação do portfólio: roda de conversa, rodas cantadas, que a Sujeito 7 comentou... O que mais você achou, opa ! isso aqui é promissor ?

[27:07 – 27:28] Sujeito 10: **Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o “gato e o rato”, foi uma das melhores brincadeiras do semestre. Acho que quando a gente começou a demonstrar mais e falar menos, prolongar menos as conversas, começou a dar muito certo. Acho que foi uma das coisas que eu goste bastante nesse semestre.**

[27:29 – 28:08] Osvaldo: E Ju (Sujeito 7)... você faliu também das coisas promissoras, a questão da demonstração, que o Sujeito 10 está falando. Você comentou da aula de ginástica, os diferentes saltos, fala um pouco dessa demonstração. Nas experiências que você teve, onde que a demonstração ajudava ?

[28:09 – 28:33] Sujeito 7: Então, nessa aula específica, eu sabia que eu tinha que demonstrar tudo, até porque eu acho que eles não tinham visto antes, a maioria, e enquanto eu ia fazendo , eles iam fazendo junto, mas eu também tentava ao máximo que dava pra colocar alguma coisa lúdica também. Por exemplo: um avião, eu não falava que era só um avião, eu fazia o barulho de avião e tentava buscar eles também.

[28:34 – 28:39] Osvaldo: Pra você ver, a ideia do jogo simbólico. Como dar uma dica, mas de um jeito né...

[28:40 – 28:49] Sujeito 7: E de demonstração também, eu acho que essa atividade de... [celular vibrando], professor...

[28:50 – 29:00] Osvaldo: Oi ? ata... é o Léo, como é que eu rejeito a chamada com mensagem ?

[29:00 – 29:02] Sujeito 9: Daqui pra cá...

[29:02 – 29:09] Osvaldo: Tá... Estou na reunião, não posso atender. Pronto !

[29:11 – 30:15] Sujeito 7: Eu acho que cada atividade, além dessa que foi super diretiva assim... Além dessa, acho que teve atividade que a gente tentou, por exemplo, na aula do ladrilho que a gente tentou não demonstrar e depois demonstrou, acho que foi fantástico. A aprendizagem deles foi muito maior, por exemplo, no “mãe da rua” eles utilizavam a calçada como um “piques” e acabou. Daí o Sujeito 10 entrou na brincadeira e foi lá pegar mesmo as crianças e daí funcionou melhor. No “gato e rato” também, a gente falando e eles estavam assim... olhando para cara da gente e nem aí. A gente começou a brincar junto e eles... **Eu acho que na educação infantil, o que eu já tinha e ficou muito mais forte pra mim agora, é que se você brinca junto com a criança, tanto para demonstrar a atividade, ou na exploração, ou pra ver se eles aprenderam... Se você brinca junto, eu acho que você tem muito mais a ganhar com a criança. Ela aprende mais e também percebe que você está mais com ela.**

[30:16 – 30:22] Osvaldo: Legal ! Bom, pra terminar. Qual estilo de ensino preferido? E Por quê?

[30:23 – 31:26] Sujeito 7: **Então, eu fiquei apaixonada por exploração nesse semestre, mas eu ainda continuo... o meu preferido pra dar aula é a descoberta orientada, porque eu gosto da maneira como você pretende alguma coisa, mas você deixa a criança mais livre pra chegar “aquela” coisa. Eu me sinto mais confiante também.** E essa coisa que a Sujeito 8 falou de tarefa, eu não tenho a segurança de dar aula com tarefa sozinha. Porque eu acho que você tem que ser muito... estar muito ligado na aula, tem que estar muito concentrado em tudo. Porque como a gente sempre deu aula em grupo, é mais fácil cada um ficar em uma estação. Igual aquela aula que eu pude dar sozinha, eu até propus, todo o grupo ir junto, porque assim eu me sinto mais confiante. E a descoberta orientada me deixa mais segura, e acho que com o passar do tempo isso vai mudando, mas atualmente a descoberta orientada é o que me deixa mais segura e também mais realizada, que assim... Eu acho que consigo dar um resultado final.

[31:28 – 31:30] Osvaldo: E você Sujeito 10, qual o preferido?

[31:30 – 31:49] Sujeito 10: **Eu também ficaria com a descoberta orientada. Eu acho encantador essa forma do aluno encontrar a resposta para exercício, então não tem uma maneira única de realizar o que é proposto. Então como eles geram a resposta por eles mesmos, pra mim isso é fantástico.**

[31:49 – 31:56] Osvaldo: E faltou a Sujeito 9, qual estilo Sujeito 9 preferido ? com adolescente claro, não com criança...

[31:57 – 33:37] Sujeito 9: A descoberta orientada é uma coisa que me deixa bastante contente. Com crianças, na educação física infantil, na verdade, eu tendo bastante para descoberta orientada e exploração, porque... até mesmo pela transição das épocas e tal... eu acho muito legal ver como as crianças se adaptam, como as crianças criam coisas, até mesmo os adolescentes... **eu acho que muitas vezes a escola tem se prendido muito em coisas vagas, coisas postas, então você vai ter que executar isso e pronto ! E aí eu gosto muito da parte de: bom você tem que fazer algo coisa com isso, você tem que fazer alguma coisa a partir disso. Você instigar a pessoa a tentar outras formas, outras saídas, ou criar coisas novas. Isso pra na verdade fez muita**

diferença na minha escolarização, eu sempre tive professores, principalmente na Educação física e na matemática que sempre propuseram coisas muito diferentes, partindo de pontos diferentes sem um objetivo único, e eu creio que isso possa me ajudar mais dando aula, porque eu me sinto muito mais confiante quando o aluno está fazendo uma coisa que ele está interessado. Porque as vezes você vai passar matéria pra ele, e ele nem gosta daquilo, e eu acho que é ruim eu “controlar” (ela disse entre aspas) o aluno a fazer só uma tarefa. Então, com a descoberta e exploração eu tenho uma margem maior de ação, um pouco maior de explorar e de descobrir coisas.

[33:38 – 33:41] Osvaldo: Legal, e pra terminar Sujeito 8, você queria comentar alguma coisa?

[33:43 – 33:55] Sujeito 8: Não, acho que não. Acho que já comentei bastante sobre o semestre, já falei bastante.

[33:55 – 34:04] Osvaldo: Ju ? Alguma coisa que você queira comentar? Tranquilo? Sujeito 10?

[34:05] Sujeito 10: Não...

[34:06 – 34:34] Osvaldo: Está bom meninos e meninas, obrigado pela entrevista e agora pra finalizar... o gravador, deixa eu desligar...

Fim.

GRUPO 4

Transcrição da Entrevista com os sujeitos 11, 12, 13 e 14.

Osvaldo: Então, a gente está com o grupo 5 (cinco), Sujeito 11, Sujeito 12, Sujeito 13 e o Sujeito 14. Então, olha, a ideia é a gente conversar um pouco sobre como é que foi para vocês essa experiência, de ter dado aula de laboratório didático, lá na EMEI Antônio Bento. Então, fazer uma rodada, queria que vocês começassem. Sujeito 11, como é que foi dar aula lá na Antônio Bento?

Sujeito 11: Ah! Foi uma experiência enriquecedora, foi minha primeira experiência trabalhando como professor, foi lá. Aí depois, consegui através do estágio, né? Das disciplinas mesmo da graduação, mas a primeira experiência como professor mesmo foi lá. Eu achei que foi muito legal, todo processo, né? Não só de dar aula, mas também como de montar aula, discutir as aulas com os amigos, ver o que poderia ser melhorado, o que deveria ser alterado e eu achei que foi muito bom, muito bom mesmo, a experiência lá, tanto no primeiro semestre quanto no segundo, é, foram duas turmas bem diferentes, apesar da pouca diferença de idade, a turma do primeiro semestre as crianças tinham entre 4 e 5 anos e desse semestre tinham entre 5 e 6. Esse semestre foi mais fácil que no primeiro para trabalhar, acho que tanto, tanto pela experiência que a gente adquiriu durante as aulas e lá mesmo, e tanto como a turma facilitava mais também, eu acho que eles tinham mais facilidades em aprender o que a gente queria ensinar e eles eram mais participativos também, eu achei. Eu acho que da minha parte por enquanto é isso.

Osvaldo: Legal. Sujeito 12 e para você, como é que foi essa experiência de dar aula lá na Antônio Bento?

Sujeito 12: Ah! Assim, foi incrível assim, eu já tinha dado aula de natação assim, para criança nessa faixa-etária, mas é completamente diferente, assim, né? Se fosse, se fosse no começo, assim, tudo a gente fazia com muito medo, assim, de dar errado, nossa, eles não “vão” gostar da gente, eles não “vão” gostar da atividade e eu acho que a gente foi perdendo esse medo. Assim, se fosse olhar do segundo para o primeiro semestre assim, eu acho que a gente melhorou muito assim, eu acho que “tipo”, não só eu individualmente, mas “tipo” o Sujeito 13, “tipo” o nós como grupo assim, a gente melhorou muito da maneira de “tipo”, não de montar, “tipo” de criar as atividades assim, mas de como, como conduzir, como dar uma bronca, como ter a turma mais para si, assim, então, foi muito enriquecedor, eu até comentei que se em todas as aulas a gente tivesse uma escola assim seria muito melhor, porque a gente sente falta dessa prática, eu acho que essa prática assim, foi o que eu falei assim, se eu tivesse que dar aula em escola, eu daria aula para o infantil porque eu já tenho mais facilidade assim, e o resto é muito que a gente aprende muito na teoria, mas eu acho que na prática nos ensinou bastante, né? E a EMEI foi incrível por causa disso assim, eu aprendi música nova, eu aprendi atividade nova observando os colegas e por ser em grupo também a gente aprende muito um com o outro, né? Porque às vezes, “pô”, o cara faz uma dica que “pô”, nossa, eu nunca tinha pensado nisso e assim, e eu acho que foi muito bom, foi incrível assim.

Oswaldo: Lega! Sujeito 13 e você, como foi para você?

Sujeito 13: Bem, pra mim também foi a minha primeira experiência com o infantil. Eu já tinha feito estágio antes, já tinha tido a experiência de ter contato assim com a turma, mas não de dar aula assim. O que eu achei muito importante foi que na EMEI a gente conseguiu enxergar as teorias que a gente via em aula. Então, a aplicação da teoria a gente via muito isso na prática e isso também ajudou bastante a gente, principalmente a questão do simbolismo, que “tipo”, antes eu não tinha imaginado que era tão forte assim para as crianças e isso é algo que pode ajudar muito a gente, a gente pode trabalhar de diversas formas com a Educação Física. É como o Sujeito 12 falou também, a gente aprende muito com os colegas, com os amigos, é na prática mesmo de dar aula, dicas que a gente não imagina, como pode ser dado, a gente consegue aprimorar também bastante essa parte pessoal de cada um. Conhecer novas brincadeiras, novos jogos, músicas e principalmente como tentar conduzir a aula de uma melhor forma, porque nem tudo que a gente imagina para uma aula realmente a gente consegue concretizar, mas com essa prática continua de dar aula e também observar a aula dos amigos, a gente tem uma melhor noção de como conduzir a aula para atingir nossos objetivos com a Educação Física. Acho que isso foi o principal assim, nessa jornada na EMEI assim.

Oswaldo: Legal. Sujeito 14 e você?

Sujeito 14: É, como até eu já tinha te falado, acho que essa experiência na EMEI durante todo esse ano foi uma das melhores experiências que eu tive na graduação em si. Não era minha primeira experiência dando aulas assim, aula de Educação Básica foi a primeira, mas eu fui monitor em hotel, acampamento, dei aulas de futebol, dou aula de futebol há três anos. Então, essa relação até com essa idade ela não é algo novo, então eu já tinha uma experiência prévia e que facilitou até para eu lidar durante as aulas, mas a parte de, principalmente no primeiro semestre que foi a parte que eu participei mais da montagem das aulas, no segundo semestre se restringiu um pouco mais a eles, mas acho que foi a maior vivência, você planejar algo baseando-se no currículo, nas coisas que a gente tinha, nas aulas teóricas para serem colocadas em prática durante as aulas, e aí seguir, tentando seguir um

cronograma, tentado seguir um planejamento, então, foi uma experiência muito boa. Além disso, eu tive, no primeiro semestre eu não fiz com eles, eu tive duas turmas muito distintas, tanto de grupos de trabalho, como os alunos que a gente deu a aula, **no primeiro semestre foi um grupo totalmente agitado, “tão” agitado quanto o segundo, mas muito mais indisciplinado, então o correr de uma criança bater na outra, não escutavam a gente, enfim, era bem mais difícil de controlar. Esse segundo semestre a gente teve um grupo muito melhor, e que a gente conseguia fazer as coisas com muito mais tranquilidade.** Acho que essa experiência da EMEI, eu conversei bastante com a Ana Zimmermann, que é uma das professoras que eu também conversei bastante, que ela devia se abrir para as outras disciplinas que envolvem divisões da Educação Básica, então, pra mim Fund. I, Fund. II e Ensino Médio também tinha quer ter um laboratório que nem esse. Falei para ela, falei isso para ela quando ela perguntou as questões de estágio, falei que estágio de 10 horas para mim não valia de muita coisa, e que de toda minha graduação de parte prática o que eu mais tinha aprendido tinham sido nas aulas da EMEI, o que eu mais tinha tido, realmente, **“tipo”, trabalhado e realmente estruturado tudo e que seria muito interessante se isso rolasse, e ela falou que ia ver e etc., mas que foi uma experiência muito boa.**

Osvaldo: Legal. Vou pegar agora essa última, o primeiro semestre e segundo semestre que o Sujeito 14 comentou, que ele falou que para ele o segundo semestre a turma era melhor, aí queria saber de vocês três, como é que foi o primeiro semestre e o segundo semestre, em relação a turma e também em relação a vocês?

Sujeito 13: Bem, com relação a primeira turma tem muito do que o Sujeito 12 tinha falado, **“tipo”, a gente, como era o primeiro contato com a Educação Infantil a gente era um pouco inseguro, e também não tinha tantas ideias assim na montagem das aulas, então, do primeiro para o segundo semestre, no segundo semestre a gente já veio com uma bagagem maior de conteúdos, e também com uma segurança maior, o que facilitou bastante o desenvolvimento das aulas, acho que esse foi a principal diferença do primeiro para o segundo semestre.** Outra coisa também é que o número de alunos no primeiro semestre, a turma do primeiro semestre era maior do que a do segundo, era isso não era? Eu acho que era maior.

Sujeito 14: Eu acho que não.

Sujeito 13: Eu acho que era. Enfim.

Osvaldo: É, quer dizer, eles são mais ou menos, é que assim, muda um pouco, né? Mas, você achou a turma do segundo semestre mais desafiadora do que o primeiro ou não? No primeiro, agora, em relação a turma, né?

Sujeito 13: Eu acho que a do primeiro semestre era mais desafiadora, porque até pela diferença da idade, eles são, a do segundo semestre é mais disposta a fazer o que a gente propõe do que a do primeiro, **no primeiro a gente tinha que de uma certa forma ganhar os alunos assim, para que eles se dispusessem a fazer as atividades**

Osvaldo: Só para eu lembrar.

Sujeito 12: o primeiro era mais novo.

Osvaldo: No segundo eles eram mais velhos, no primeiro mais novos.

Sujeito 13: **Quanto ao jogo de regras, que foi uma coisa que a gente teve bastante dificuldade no primeiro semestre, no segundo semestre a gente conseguiu**

desenvolver bem melhor, mas também isso é por conta da idade e não por conta da turma em si. Acho que foi essas as principais diferenças.

Oswaldo: E você Sujeito 12? O que você...

Sujeito 12: Eu acho que eu concordo com ele assim, não sei se a gente tivesse a mesma turma no segundo semestre assim, com essa bagagem que a gente tem se iria sair assim, eu acho que não saiu porque **a nossa professora do segundo semestre era mais rígida que a do primeiro, então, “tipo”, eles respeitavam muito ela, quando ela chegava assim, a gente pegava eles todo mundo em silêncio assim.**

Oswaldo: Quem era mesmo?

Sujeito 12: A Juliana.

Oswaldo: Ah. A Juliana. Tá, e no primeiro quem que era?

Sujeito 13: Não sei.

Oswaldo: Tá, eu vejo depois. A Juliana era agora.

Sujeito 13: Isso.

Sujeito 12: **E assim, ela era muito disciplinada, eles eram muito disciplinados, eu acho muito por causa que ela era professora deles, polivalente assim e eles trazem essa disciplina assim, mas eu acho que é isso assim, eu acho que ambos foram desafiadores, mas a agente, eu saia mais satisfeito no segundo semestre assim, porque a aula fluía melhor assim, se eu dessa a mesma aula pro quarto, pro, no primeiro semestre e no segundo, a aula do segundo “ia” fluir muito mais do que a do primeiro assim, e isso, “pô”, eu saia, a gente falava: nossa a gente deu uma “super” aula assim. Sendo que no primeiro a gente falava: nossa a aula rolou, mas “tipo”, travava, porque eles eram novos, eu acho que “tipo”, eu senti, a gente sentiu essa diferença assim, um ano, a gente falou: Ah! Talvez não tenha muita diferença. Mas, “tipo”, tem muita diferença, mas é, talvez seja um pouco da nossa bagagem, que a gente tem mais jogo de cintura agora, no segundo semestre, mas eu senti que era a sala assim, eu, a gente podia pegar um sexto ano também que “ia” ser complicado, como os outros grupos pegaram assim, mas a gente pegou esse e foi “super” tranquilo assim, a gente nunca fez uma atividade, ah! Sei lá, eu não quero ou ninguém quer fazer a atividade, eles sempre faziam e não tinham muitos conflitos entre eles assim e então facilitou muito a nossa aula.**

Oswaldo: Deixa eu te perguntar, o Sujeito 13 comentou assim, no primeiro semestre, foi por estar começando tinha mais dificuldade em preparar aulas e você comentou e o Sujeito 13 também que uma das dificuldades, um dos desafios, era como conduzir a aula, então, obviamente que no primeiro semestre vocês tinham menos experiência. Se a gente for pensar nessa ideia de planejar e como conduzir, **que temas teóricos que a gente discutiu, sugeriu, que você achou que foi interessante nesse um ano de EMEI? Que vocês testaram, que vocês experimentaram, por exemplo, vocês usaram muito o estilo tarefas, então, esse é um tema que eu acho que vocês puderam explorar e investigar, que temas teóricos vocês destacariam? Que você acha que assim, opa, isso aqui ajuda a pensar essa prática, tanto planejamento quanto condução?**

Sujeito 12: **A condução assim, por estilos, eu posso falar assim, que o estilo tarefas deu muito certo no segundo semestre. Mas, não sei se daria certo no primeiro assim, porque se a gente dividisse eles em grupos, talvez eles, por serem mais novos e tudo mais, não ficariam juntos assim, essa, e se a gente separou você, você, você, eles não**

iriam ficar brigando. Não, quero mudar de cor. **O simbolismo que o Sujeito 13 falou assim, é muito... É assim, eu também não acreditava que “ia” ser tão eficaz assim, “tipo”, eu vou dar uma máscara de leão e eles “vão” gostar muito.**

Oswaldo: É impressionante.

Sujeito 12: É impressionante. **A questão da indisciplina que a gente comentou muito assim, é muito difícil, esse caso a gente teve uma vez só, que a gente deu uma aula na sala e a gente tinha acabado de ter a discussão de: ah! Tira o aluno, deixa ele refletir assim, que o menino tinha assim, “tava” complicado que a aula era na sala, muita gente e ele, “tipo”, falou para a menina, não ninguém faz grupo com ela assim. Aí eu peguei e falei: Ah! Então você senta ali que depois a gente conversa, foi “tipo”, o que a gente tinha visto na aula assim, na hora eu não saberia o que fazer talvez antes.**

Oswaldo: E isso foi legal? Um protocolo, né?

Sujeito 12: E isso foi legal. O que a gente viu de gênero quando a Daniela da Psico veio, a professora, assim, foi enriquecedor. Não que a gente teve esse caso, mas são questões assim que eu sempre pensei assim, “pô”, **se uma criança me abordar sobre gênero, assim, como sair? Eu finjo que não escutei? Ou abordo ela? E sobre o planejamento assim, de aula a gente não comentou, mas no segundo semestre a gente tinha um aluno de inclusão, o Bentinho, que ele acabou saindo em setembro, outubro assim.**

Oswaldo: O Bentinho... Bentinho, não?

Sujeito 12: Era. Foi muito difícil assim, enquanto ele estava, porque a gente não sabia até que ponto assim, até que ponto ele não queria fazer ou era limitação dele, até que ponto a gente mudava muito a nossa, ou se a gente mudaria muito a nossa aula, mas aí tem a questão de “tipo”, não deixar muito desafiador para as outras crianças, **aí a gente viu que assim, você não tem que pensar numa aula para criança de inclusão, teoricamente você tem que pensar numa aula que inclua todo mundo junto assim, mas a gente sentiu muita dificuldade da maneira de explicar assim, porque você sentia que você explicava o exercício ou a atividade e ele não entedia, então, assim, ter que, pegar, parar e explicar assim, a gente sentiu muita dificuldade assim. Isso porque a sala não excluía ele, a sala era bem acolhedora com ele, mas foi uma dificuldade nossa como grupo assim, quando ele “tava” era muito difícil, quando ele “tava” nas aulas assim.**

Oswaldo: Sujeito 11, qual o maior desafio que foi para você? E qual a coisa que foi mais legal, ou seja, qual o tema teórico que, “pô”, isso aqui é legal, me ajudou a pensar. Mas qual foi o primeiro assim, o maior desafio para você agora, não pensando no grupo, no trabalho de vocês.

Sujeito 11: **O maior desafio para mim eu acho que foi na hora de, nos momentos que você precisava chamar a atenção de uma criança assim, dar bronca, você sempre fica pensando, “pô”, eu tenho que manter o pulso firme, né? Mas também não posso extrapolar, eu acho que esse ponto é o maior desafio assim, que eu acho que eu tenho que trabalhar mais. O que eu mais gostei?**

Oswaldo: De tema teórico assim, que você viu, que faz sentido lá, que ajudou a vocês a pensarem, tanto planejar quanto conduzir, que é o que vocês estão colocando.

Sujeito 11: Ah! **O que eu acho que eu mais gostei assim, que eu acho que mais funciona é o que seria essa dimensão lúdica, né? Durante a atividade e também na**

explicação, né? Eu acho que principalmente o jogo simbólico como já falaram, eu acho que funciona muito bem. **É, principalmente numa atividade assim mais difícil, se você põe, utiliza o jogo simbólico, eu acho que fica mais fácil o entendimento da criança e também estimula mais ela a participar da brincadeira, e eu acho que é isso o que deu mais certo.**

Sujeito 12: **É, então as explicações curtas também, né? Que a gente foi aprendendo com o tranco, né? Teve até uma aula que a gente foi explicar assim, eu fui explicar, era muita coisa.**

Osvaldo: Eu lembro quando você falava.

Sujeito 12: **O desespero assim, e agora a gente explica, é mais fácil você deixar eles fazerem explicando assim, do que explicar muita coisa antes, do que, eles não conseguem manter o nível atencional. E a gente foi percebendo isso no decorrer das aulas assim.**

Osvaldo: “Ó” que legal, você vê, né? Alguém aqui falou: nem tudo o que a gente imagina dá certo, não sei se foi, acho que foi o Sujeito 13, isso é uma das coisas, quer dizer, isso é um exemplo, bom, é, olha, você acha que explicando tudo direitinho tal é melhor, mas no final é pior.

Sujeito 12: É pior.

Osvaldo: Tem que ser curto, né? Qual o outro, nessa ideia assim, nem tudo que a gente imaginava ou idealizava, que “tipo” de, dessa ideia assim, de a gente superestimar ou por outro lado subestimar, né? Sujeito 14, que exemplo assim você podia dar? Sujeito 13, e aí todos, né? O Sujeito 11 já falou um, eu digo vocês três assim, o que vocês olharam lá que foi surpreendente ou no sentido, olha eu achava que as crianças eram muito melhores, ou então eu, “pô”, eu não sabia que elas sabiam fazer isso, né? Superestimar ou subestimar. O que vocês notaram assim? Como exemplo é esse, né? A gente acha que explicar tudo vai ser bom, né? Quando demonstrar é... A história do papo reto, né? O que mais que vocês notaram assim, que vocês podiam, que foi assim, opa, surpresa.

Sujeito 13: **Eu acho que entra aí também a questão do aluno da inclusão, que “tipo”, tinha o Bentinho, ele, ele entendia o que a gente falava, só que nem sempre ele “tava” disposto a fazer algumas coisas, ele fazia o que ele tinha interesse de fazer, e tinha um aluno que era, eu não lembro o nome do aluno, mas ele era muito próximo do Bentinho e “tipo”.**

Sujeito 11: Gustavo.

Sujeito 13: Gustavo. **E sempre que o Bentinho tinha dificuldade com alguma coisa, e ele queria fazer, ele sempre estava disposto a ajudar ele, é, em questão simples assim, a gente vai dividir o grupo, ah! Eu quero fazer o grupo com o Bentinho, ou então o Bentinho quer fazer tal coisa, ele ia e se dispunha a ajudar ele, isso era uma coisa que “tipo”, quando a gente ia fazer as atividades a gente procurava deixar “tipo”, os dois juntos para que o Gustavo conciliasse assim, foi uma coisa que chamou a atenção, que me marcou bastante.**

Sujeito 12: **É, eu acho que marcou muito assim, em todos os grupos. Eu pensava que eles “iam” ser excluídos assim e isso não aconteceu, porque tanto a cadeirante da turma do Akira, e tudo mais e o Bentinho assim, eles eram enturmados assim, a turma não excluía, e talvez essa exclusão ocorra, “tipo”, no ensino fundamental e no ensino médio.**

Oswaldo: Que é o que a gente ouve, né? Isso é uma surpresa.

Sujeito 12: Mas tenho medo de ser “tipo” assim, de a gente acreditar em uma coisa que não é verdade, que seja um senso comum e não seja verdade. Tem que ver na prática assim, mas no infantil, a gente pelo menos não percebia que...

Oswaldo: Lá na Antônio Bento, você vê, essa é uma surpresa mesmo, que a gente soube, né? A discriminação, criança isolada, a nossa realidade lá na EMEI foi muito diferente. E Sujeito 12, qual foi o maior desafio para você?

Sujeito 12: O maior desafio?

Oswaldo: É, nesse ano todo assim, qual foi, qual é que é o maior desafio? Que foi, enfim.

Sujeito 12: O maior desafio?

Oswaldo: É, né? O Sujeito 11 comentou, colocar limites, né? A questão da organizada, da disciplina e tal, e para você?

Sujeito 12: **Eu acho que dar bronca é um grande desafio assim, porque você tem medo de perder o ponto. E para mim o maior desafio assim é a comunicação com as crianças, eu tinha muito medo assim, quando eu entrei na faculdade de me comunicar com as pessoas assim. E eu fui progredindo na aula de natação e com as crianças assim, foi evoluindo assim, aqui, onde você tem que se posicionar para falar com as crianças, o tom de voz que você tem que falar com as crianças para que elas te escutem e elas te respeitem na hora que você “tá” falando assim. Porque o que eu aprendi assim, na aula lá, as vezes a gente fala o tio assim, a palavra tio agora também me incomoda muito assim, tem que ser o seu professor e não o tio. Porque é respeito, ela tem que entender que você no final comanda elas assim, então o maior desafio foi me comunicar com as crianças, eu achô assim, também não podia falar de qualquer jeito assim, as vezes a gente pensa umas palavras, “tipo”, você não pode falar na hora, você tem que se policiar, então foi essa comunicação com elas, eu acho.**

Oswaldo: Por exemplo, gíria assim?

Sujeito 12: É, gíria assim. Às vezes você não, as vezes acontece alguma coisa, você fala, “tipo”, a gente não pode se chamar de apelido assim, você tem que pensar. E como um caso simples assim, um menino tinha como resolver situações embaraçosas assim, até a gente tava dando uma aula e a menina caiu assim, eu tava olhando, a gente tava dividido por estilo tarefa, eu tava olhando todas as pessoas no banco, todas as pessoas no banco. **Aí um menininho me chamou, eu virei para trás e ela caiu assim, e na hora se fosse no primeiro semestre eu ficaria desesperado assim, ela caiu, chorou. Aí eu falei: Ah! Não, vamos lá, lavar o rosto, fui lavar o rosto com ela assim. Eu acho que no primeiro semestre eu não teria essa, essa atitude assim. E como controlar assim pequenas coisas, como quando aconteceu com o menininho, ele falou: Ah! Ela não vai fazer com a gente, e “tipo”, não, ela vai fazer com vocês porque todo mundo é igual, todo mundo tem direito, você gostaria que eu falasse: Não, ele não vai fazer ele vai fazer sozinho. Resolver pequenas situações, eu acho que agora assim, eu “tô” muito melhor do que no primeiro semestre.**

Oswaldo: Legal! Sujeito 14, o maior desafio?

Sujeito 14: Eu acho que o maior desafio é, a gente, para mim foi “tipo”, tentar mudar, tentar fazer algo diferente das aulas do que eu “tô” normalmente acostumado, então, que nem você falou, né? Que as nossas aulas era basicamente

tarafa, e aí travava um pouco também, ficava no primeiro semestre para fazer algo diferente, então eu achei bem interessante quando nossos alunos faltaram, que eu fui assistir, que a gente ficou assistindo as aulas lá no espaço do coberto, e eu vi por exemplo a aula do, do mineiro lá, né? Que ele fez os negócios com o lenço e fica viajando lá, contando uma história e as crianças todas frenéticas na história do lenço. Foi algo que eu nunca tinha visto assim, eu achei.

Oswaldo: E não era tarafa, né?

Sujeito 14: Não. Nada a ver com tarafa, e “tipo”, algo que eu nunca tinha, nunca tinha pensado assim como aula de Educação Física e “tá” dando totalmente certo, as crianças participando de tudo aí, faziam o helicóptero, então faziam assim e todas as crianças faziam assim, e ia passeando pela, então, acho que pensar nessas alternativas foi algo, para mim foi a parte mais desafiadora assim.

Metheus: Eu fiquei pensando que você falou, “tipo” que a gente gostava muito do estilo tarafa, né?

Oswaldo: Hum.

Sujeito 12: **Eu acho que é muito porque é característica dos quatro assim, todos gostam muito de modalidades, eu acho que todos, a gente é muito sistemático assim por isso. E talvez a gente teria medo de soltar assim, eu particularmente, “tipo”, não que eu abomine a exploração, mas não me cai bem assim, então.**

Oswaldo: Claro. E tarafa é o mais sistemático.

Sujeito 12: **Então, são, eu acho que pôr a gente gostar muito das modalidades, pôr a gente ter essa vivência, “tipo”, de a gente treinar, treinar e treinar, a gente goste muito do estilo tarafa e encaixou e “tipo”, fluiu com os quatro assim, mas que também a gente viu assim, na aula, e “pô”, e tem outra coisa, e que fez a aula da máscara do leãozinho que a gente pouco trabalhou assim, tanto no primeiro semestre, a gente trabalhou uma aula assim bem útil porque a Ju falou: Ah! Vamos. E vai dar super certo assim, e eu tinha medo de dar errado e tudo e deu “super” certo as duas vezes, três vezes que a gente tentou assim.**

Oswaldo: Legal! Você vê, dependendo do objetivo, um outro estilo é mais potencial, né? Mas assim, eu pessoalmente acho, o tarafa é o meu preferido também. Por essas razões, ele dá um pouco de liberdade, mas ao mesmo tempo assim, você tem um compromisso, com um objetivo.

Sujeito 13: Você pode modelar.

Oswaldo: Ele é um estilo muito legal. Sujeito 13, para a gente ir finalizando. O maior desafio?

Sujeito 13: **Bem, particularmente eu tenho grande dificuldade nessa questão de advertir alunos. Que foi mais ou menos o que o Sujeito 11 falou. Mas nesse semestre, acho que a minha maior dificuldade assim, foi quando eu tive que parar e pensar em uma aula minha. Então, o processo de você planejar a sua aula, o espaço que você vai usar, o material, essa foi um desafio maior assim que eu tive nesse semestre. Então, “tipo”, o que que eu quero com essa aula? Como eu vou fazer para atingir esse objetivo. Isso foi um desafio maior que eu tive assim eu acho que nesse semestre. A questão de parar e pensar a aula. E isso é uma coisa que a gente antes de entrar na disciplina não pensava muito. Pensava que “tipo”, ah! Tenho tal ideia e vou desenvolver tais conteúdos, mas não tenho que ter um planejamento prévio, o que**

vou usar e como vou fazer, tem limpo? O local também que vai influenciar muito os seus objetivos e como você vai fazer, isso foi uma coisa que a gente.

Sujeito 12: A relação espaço material é engraçada, né? Então a gente deu uma atividade super legal com bexiga, mas nisso a gente não tinha pensado que estava ventando, zuuu, batia o vento e as bexigas “iam” lá para o alto, quando a gente pensava, nossa, a gente tem aula lá no ladrilho, a gente tia que parar e pensar, o que que vai dar certo? Se essa atividade daria certo, mas no ladrilho isso não vai rolar, por tais e tais motivos. Pensar os materiais, “tipo”, vai dar aula no parque, o parque já era atrativo por si só assim, e a gente tinha que pensar, “pô”, o que que vai ser legal para chamar a atenção? E usando o parque assim, então essa relação assim. E quando eu fiz os estágios também nas escolas tem essa assim, as vezes o professor está pensando o que vai ter na quadra, mas aí a aula vai ser “tipo”, num pátio e ele tem que se virar e pensar o que vai rolar no pátio e o que não rolaria na quadra e os materiais que ele.

Oswaldo: Por que você vê, né? Por isso que o planejamento não é assim, né? Simples. Eu não gosto que, sabe, que nem o Sujeito 13 falou, né? No começo eu não tinha muito conteúdo, mas mesmo depois que você adquire conteúdo, ainda eu não sei se é o suficiente. Mas, “pô”, espera aí, mas conteúdo naquele lugar, né? E conteúdo naquele lugar, é, bom, mas o que eu quero com isso? Qual o objetivo, né? Bom, para a gente terminar, o Sujeito 12, qual é a qualidade do Sujeito 11? **O que o Sujeito 11 fez bem e faz bem?**

Sujeito 12: O Sujeito 11?

Oswaldo: É, uma boa qualidade dele.

Sujeito 12: Uma boa qualidade? **Eu acho que ele se relaciona muito bem com os alunos assim, ele é um professor muito afetivo e isso assim é legal de olhar assim, eu sei que ele vai ser um bom professor, por ser tão afetivo.**

Oswaldo: Legal. **Sujeito 11, o que é que o Sujeito 14 faz bem? Qual é a qualidade do Sujeito 14 nesse ano aí? Nesse semestre.**

Sujeito 11: Nesse semestre? A! O Sujeito 14, eu vou mais ou menos na mesma ideia do Sujeito 12, **eu acho que o Sujeito 14 se comunica muito bem com as crianças, e ele tem, “tipo”, se ele está em uma situação meio que adversa, ou ele tem que se virar em um momento assim, eu acho que ele é muito bom nisso, eu acho que nas partes das cantigas ele é sensacional, ele conduz muito bem a aula, eu acho que essa é a principal qualidade do Sujeito 14.**

Sujeito 12: **Eu acho que todo mundo na oratória aprendeu com o Sujeito 14 assim, ele, a gente aprendeu muito cantiga e muito assim como ele conduz.**

Oswaldo: É, Legal. Sujeito 14, e o Sujeito 13, qual é a qualidade do Sujeito 13? No primeiro semestre, qual é a qualidade do Sujeito 13?

Sujeito 14: **A parte da atenção com as crianças também, eu acho que cabe a ele também, eu via bastante ele dando “tipo”, ele dando feedbacks específicos assim para as crianças, eu achava bem legal assim, às vezes na aula eu estava conduzindo e ele via alguém, ele ia corrigir, ele participava, e ele se preocupava as vezes também, mesmo não sendo a aula principal dele, ele se preocupava em auxiliar, “tipo”, em participar das coisas que os outros estavam fazendo. Então, era uma pessoa muito preocupada com o andamento da aula, mesmo as vezes não sendo, entre aspas, o protagonista, né, que estava puxando; era uma pessoa sempre preocupada com o bom andamento dela e para que ela ocorresse da melhor maneira possível.**

Oswaldo: Legal. E Sujeito 13, o Sujeito 12?

Sujeito 13: O que ele falou do Sujeito 11 também, ele é bem afetivo com as crianças, e “tipo”, ele tem uma boa voz de comando para as crianças, e não é uma voz de comando que “tipo”, você tem que fazer o que eu quero, mas ele intui as crianças, ele faz com que as pessoas, as crianças principalmente, comprem a ideia dele, isso, “tipo”, é uma coisa bem importante na aula. E isso é uma coisa que ele faz bem.

Oswaldo: Legal, né? Vocês todos falaram dessa coisa do **colocar o limite**, né? Você vê, uma coisa que eu acho bacana do ponto de vista teórico, como é que as teorias falam isso? Quer dizer, assim, o professor, ele tem que exercer a autoridade, ele tem que assumir a autoridade dele, e por isso que não é tio, é por isso que ele tem que colocar limites e etc., e para fazer isso, não necessariamente precisa ser autoritário, você não precisa gritar, você não precisa ser autoritário, ao contrário, né? Mas colocar a autoridade.

Sujeito 12: A gente tava em uma aula de didática e a gente discutiu isso assim, a professora mostrou um estudo assim, que não era a, que não necessariamente as crianças, fizeram um questionário com as crianças, elas acham o bom professor aquele que é o mais legal assim, elas falam que um bom professor é aquele que tem a sua autoridade, mas também se importam com as crianças, “tipo”, não é não porque não, e “tipo” ele tem a sua autoridade, ele é bravo teoricamente, mas ele conduz bem a aula e ele tem uma boa relação com as crianças.

Oswaldo: É, isso mesmo, os estudos mostram isso mesmo. As vezes o professor é bravo e tal, mas assim, os alunos falam bem, né? Porque assim, o cara que se interessa, ele é sério. Legal, meninos, “tá”, “tá” ótimo, né? Obrigado pela entrevista.

Fim.

GRUPO 5

Transcrição da Entrevista com os sujeitos 15, 16, 17 e 18

Oswaldo: Hoje é dia 30 de novembro, eu estou aqui com Sujeito 15, Sujeito 18, Sujeito 16 e com o Sujeito 17. Bom, então, a ideia é a gente conversar sobre a experiência da EMEI Antônio Bento, aí eu queria saber de vocês como é que foi dar aula na Antônio Bento? Como é que foi dar aula esse ano inteiro para as crianças lá da Antônio Bento?

Sujeito 15: Ah! Foi bem legal professor, a experiência que a gente tem na faculdade, que você até comentou antes de só ficar aqui dentro acaba sendo um pouco pobre. Nas disciplinas a gente acaba discutindo a parte teórica, que lógico é muito válido, mas essa saída de botar a mão na massa ter liberdade, no nosso caso, nós planejamos a sua intervenção em termos de planejamento, não, planeja a aula, dá a aula e depois a gente discute o que aconteceu, é muito legal, né?! A gente mesmo escolhe o que vai fazer, o conteúdo e tem que lidar com as diferentes situações. No nosso caso, tanto no primeiro semestre que era uma turma calma, como no segundo que era uma turma mais complicada, foi, por mais que seja difícil, principalmente no segundo semestre que a gente teve bastante dificuldade, foi bem recompensador. A gente sai com a sensação que está um pouquinho mais preparado, eu não sei do Sujeito 16 e do Akira e da Sujeito 18, da Sujeito 18 eu até sei, mas não sei dos dois se eles já trabalhavam em escola. Mas

é verdade! Se você já deu aula em escola, qual é sua experiência, eu sei que ele dá treino, mas é diferente dar treino e ir para a escola. E aí?

Osvaldo: E aí Sujeito 16, pra você como é que foi?

Sujeito 16: Olha, vou te falar que concordo com tudo que o Sujeito 15 disse, e é um negócio, essa experiência que você trás para a gente é uma forma, eu acredito, de preencher os buracos que a graduação deixa, né?! Porque, eu por exemplo, tenho um estágio do primeiro semestre e um estágio agora. Eu fui no estágio do infantil no colégio que eu fiz, e eu só fui dois dias, então eu fiz 5 horas em um dia e 5 horas no outro. Então, meu, na EMEI a gente foi 10 vezes, 11 vezes, a gente deu aula de 45 minutos apenas, mas cara, o tempo que a gente demora para planejar a aula, o tempo que a gente demora pra ver depois se a aula deu certo, o tempo que a gente demora para discutir entre a gente, que a gente quer fazer, ouvindo o que você disse, colocando isso em prática repensando o que a gente faz com certeza dá mais de 10 horas de estágio. Essa prática, preenche esse buraco do estágio, que pra mim é o problema seríssimo aqui na Licenciatura aqui na Educação física. E aí com essa sua prática resolve esse problema.

Sujeito 15: Eu não sei se é burocrático que a gente não pode estagiar dando aula, acho que tem uma parte burocrática aí mesmo, né?! O esporte tem um estágio mais prático, talvez na licenciatura essa burocracia não pode ter alguém assumindo, estagiário dando aula. E essa oportunidade de dar aula, dar aula mesmo ela é a melhor, acho que não tem como você querer sair um professor, você não vai sair pronto, mas sair preparado se você nunca botou a mão na massa. Porque, mais que a gente discuta, converse, vai discutir educação vai discutir o que acontece, vai discutir a faixa etária, vai discutir brincadeira, na hora que você está ali com a turma é tudo bem diferente. É tudo diferente, se a turma é fácil, se a turma é difícil. A gente teve um menino de inclusão, o Simão, que tinha autismo, e aí o que vai fazer? Ainda com todo esse aporte que a gente tem aqui, discussão, você levou aquela moça, como é o nome dela? Cristina. Mesmo assim, estava difícil. Se de repente isso aparece na primeira escola que você vai trabalhar, você se forma 4 anos nunca estagiou, nunca deu uma aula de Educação física mesmo, “*poww*”, acontece tudo aquilo, ou pega uma sala problema já, né... E aí como é que você vai lidar? Eu acho que essa vivência enriquece demais. Talvez, se fosse possível expandir para as outras matérias também, se todas as matérias tivessem, uma oportunidade de você, não sei o quão burocrático é, mas Ensino Médio e etc, se você pudesse ter essa vivência, mas que pelo menos fosse. Porque, na minha opinião o estágio de observação de 10 horas ele é pobre, né?! ,

Osvaldo: Sujeito 17 e você como foi a experiência de dar aula?

Sujeito 17: É então pra mim, foi, acho que uma das melhores coisas mesmo da graduação. Pra mim ainda que sou muito tímido, então no primeiro dia eu cheguei lá e fiquei travado eu olhava as crianças e... Aí depois eu fui me soltando, a experiência de dar aula sozinho também foi bem bacana.

Osvaldo: Você nunca tinha dado aula?

Sujeito 17: Não eu nunca. E no estágio é esse o problema, além de ser muito curto. Acho que ser curto é ainda o menor dos problemas, mas como eu, que tinha proximidade com a escola, eu fiquei era 10 horas mas se eu quisesse fazer 50, um semestre dava pra fazer, mas eu não poderia dar aula, eu não poderia ter essa experiência. E uma coisa que o Dantas falou, conversando com ele é que estágio não é assim, você vai lá observa faz um relatório e fim, o estágio você teria que ter o professor

da graduação em contato com o professor da escola pra ter uma conversa para dar um feedback e acho que nessa experiência na EMEI a gente tem tudo isso. Que a gente tem a preparação, a gente tem a aplicação, e tem você observando o que a gente está fazendo, observando como a gente construiu e dando feedback depois, e a conversa entre a gente e entre os grupos, acho que complementa muito a nossa graduação.

Oswaldo: E Sujeito 17 e o que foi mais difícil, mais desafiador? Ou novo, o que foi o mais...

Sujeito 17: Ah, para mim foi falar mesmo (risos).

Oswaldo: Falar com as crianças?

Sujeito 17: Não, não... Não é nem falar, mais de como me impor, né? Porque eu sou muito tímido e muito bonzinho, então eu não sei falar não. Eu tenho essa dificuldade de falar não. Então na hora de me impor até, de conseguir chegar e falar, E aí... se as crianças vierem questionar como eu iria agir, e eu acho que com o tempo eu consegui ir melhorando nisso.

Oswaldo: É dois desafios, não é? Primeiro se comunicar e depois colocar limite, é inevitável. Olha que legal. E você Sujeito 18 como é que foi a experiência?

Sujeito 18: Ah, eu acho que foi bem mais importante que o estagio observatório, porque no estagio observatório às vezes, sei lá tem alguma criança brigando, fazendo bagunça. E aí eu vejo a atitude do professor e penso, porque ele está fazendo isso sabe?! E aí eu fico pensando que eu faria diferente e tal, mas daí quando você faz um como o estagio da EMEI você vê que na hora é diferente, sabe?! O jeito que você reage das coisas.

Como a menina que bateu no Akira com o espaguete, ele ficou sem reação, acontece muito isso, sabe?! E eu tive a mesma dificuldade que ele, de falar com as crianças e me impor, só que eu sou ao contrario dele, eu sou muito brava, então as vezes eu brigava assim com as crianças aí depois eu pensava, eu vi que ela arregalava o olho, sabe?! E aí eu tinha que controlar meio que isso, aí foi mais difícil. Mas eu acho bem mais legal.

Oswaldo: Ok! Interessante né! Você vê a dificuldade é a mesma como se comunicar e como lidar com limites. Para você (Sujeito 18) você coloca mais limites e é mais fácil para o Sujeito 17 colocar os limites é mais difícil, mas de qualquer maneira conversar com as crianças, né?! Organizar, isso é uma coisa difícil. Isso só aprende fazendo. (risos) Não tem um capítulo no livro que eu fale leia isso aqui. Claro, o texto do Gallahue ajuda, protocolos... Legal o que você está falando. Sujeito 16 e para você o que foi mais difícil? Digo, novo, desafiador, surpreendente o que você comenta?

Sujeito 16: Depois de dois anos na graduação no núcleo básico você aprende muita coisa biológica, bioquímica e sobre o treinamento desportivo até e particularmente na área da educação física escolar infantil é uma coisa que você não consegue aplicar direto assim, você fala, poxa aquela criança vai desenvolver assim. Desenvolvimento você consegue assim ela está nessa faixa etária é tão, teoricamente ela consegue fazer isso, ela tem dificuldade nisso, ela ainda não consegue, por exemplo, jogos de regras, um jogo mais complexo ela não vai entender muito bem entendeu? Isso é um negocio que tem que ser bem trabalhado. Mas tudo que a gente aprende durante esses dois anos é quase nada aplicado lá. Porque na parte bioquímica, fisiológica, biomecânica... poxa, são criancinha pequenas, tudo que elas querem na verdade é uma atividade, elas querem brincar elas tem a parte lúdica que você tem que tomar cuidado, que é uma coisa que a gente aprende só na hora da licenciatura praticamente, que eu fui aprender pelo menos na hora da licenciatura, né! E aí duas situações que você sempre encontra na aula, eu

sempre tive, eu acho que a gente sempre tem esse problema ou a gente superestima elas, achando que elas conseguem fazer alguma coisa ou a gente subestima elas. Geralmente quando a superestima, gente propõe um jogo que pra gente é simples elas não conseguem e as vezes a gente propões um negocio que elas vão ter dificuldade e elas irão ter uma incrível evolução ou que elas já sabem fazer, ou que simplesmente que não conseguiam e em duas aulas pronto, elas já são peritas nisso. Cambalhota foi uma coisa, umas 10 crianças na turma não conseguiam fazer e quando a gente passou isso numa das estações lá, em uma aula de tarefas, elas conseguiam fazer, elas iam querer fazer, elas iam e faziam e depois já queriam uma coisa diferente, um desafio maior, como já plantar bananeira e cair de costas, entendeu? Que é uma coisa mais desafiadora. Então subestimar, superestimar saber o que tem que aplicar, isso só na pratica mesmo.

Oswaldo: Tá, concordo! Sujeito 18 e durante esse ano teve o semestre passado também e nesse semestre o Sujeito 15 até comentou aqui, foi bem diferente né?! Então foi legal, foram dois laboratórios, qual o evento você destacaria? Teve algum evento, alguma situação, um tema, o que você destacaria o que te marcou?

Sujeito 18: Marcar como uma coisa boa, marcou a ultima aula que a gente deu no semestre passado, da Alice. Porque foi uma coisa que a gente não sabia, se ia dar certo se não ia o Vi ficou meio em dúvida de contar a historia e aí deu **super** certo eles brincaram muito, ficaram **super** envolyidos...

Oswaldo: Foi a ultima do semestre passado? Porque a ultima desse ano foi exploração, não é?

Sujeito 18: Foi sim.

Oswaldo: Foi legal aquela aula!

Sujeito 18: Ah, eu gostei bastante, a gente foi fantasiado.

Alunos: “ A gente se pintou”, “A gente se divertiu”, “ Foi muito divertido”

Sujeito 18: Agora o que marcou como uma dificuldade muito grande foi a bagunça mesmo desse semestre da sala deles, o comportamento mesmo das crianças, porque a gente via que não era falta de controle da professora porque ela tentava também, do mesmo jeito que a gente tentava e também só que não conseguia e foi isso.

Sujeito 15: Nem falta de carinho também, eles gostavam da gente, não é que não tinha empatia.

Oswaldo: Não, ao contrário tinha empatia demais. Abraços, beijos...

Sujeito 15: Era até engraçado, pelo menos com as outras experiências que eu tive, quanto mais eles gostam de você mais eles te respeitam quando você fala “ Oh, vamos fazer silêncio”, mais fácil é o controle. Eles já gostavam de todo mundo é beijo, abraço, gruda vai, mas...

Sujeito 18: Eu recebi uns 5 desenhos, mas eu dava uma ordem eles obedeciam.

Oswaldo: Você vê que interessante, quando eles gostam, parece que a questão está mesmo deles não terem noção do que a gente espera deles, quanto a limites. E daí colocar limites é um desafio. Como colocar limites? Tem a dificuldade ou a gente exagera. Enfim... Bacana, e isso é como você falou lá daqueles conhecimentos desenvolvimento, ele ainda não dá conta. Veja a própria dificuldade, eu chamo uma psicóloga responsável pela psico psicologia escolar da USP e assim foi legal, mas não foi tudo isso, né?! Eu também, minhas expectativas eram maiores. A minha outra amiga lá eu sabia, eu já tive contato. Mas, Sujeito 15 você falou um negocio, passou rápido

mas eu queria destacar, você falou da liberdade de planejar a aula, porque vocês tinham liberdade de planejar a aula vocês escolhiam. Primeiro, gostaria que cada um comentasse, que o grupo comentasse que o projeto foi do grupo. De onde vocês tiraram as ideias, porque a gente cria em cima de algo a gente não cria em cima do nada. De onde vocês tiraram a ideia do projeto de vocês para a EMEI, que parâmetros vocês usavam para vocês falarem, “oh, vamos fazer...”, enfim, de onde vocês tiraram essas ideias e como foi lidar com essa liberdade? Aí uma rodada do grupo.

Alunos: Discussão para saber quem começa a falar...

Sujeito 15: Assim, as vezes que a gente foi discutir o planejamento a gente começava sempre meio que em grupo, principalmente no primeiro semestre não tinha, vamos começar na aula X, vamos trabalhar como por exemplo, dividir em módulos era meio que um teste para gente também, a gente acabava discutindo o que a gente vai fazer nessa aula? Acho que a gente não tentou entrelaçar muito os conteúdos, pra mim, foi cada um na sua vivencia pessoal, eu conheço um pouco mais disso ela isso, eu já dei aula disso a Sujeito 18 com luta, o Sujeito 16 com capoeira e circo e a gente ia juntando o que cada um tinha e ia dando ideia, “oh e se a gente fizesse isso”, “isso é legal”. No segundo semestre já foi mais assim, o que a gente não sabe fazer? A gente não sabe dar aula de exploração, a gente não fez muito, “vamos fazer aula de exploração“, em cima disso o que a gente podia fazer?

Oswaldo: Então no começo vinha muito dos conteúdos que cada um de vocês tinha mais conhecimento.

Sujeito 15: Como se fosse uma prova de segurança, já que estamos chegando. Pelo menos eu sentia isso, eu tenho mais confiança, enquanto no segundo foi meio que...

Oswaldo: E no segundo já começava, tinha espaço aí para essa experimentação para esse desafio. Legal! E foi bom ter liberdade? Era bom?

Sujeito 16: Liberdade sempre é bom!

Oswaldo: As vezes não, não é Sujeito 16?! Eu alguns anos o grupo chegava pra mim e falava: “Mas, Oswaldo você pode dizer pra gente o que a gente pode fazer lá?”

Sujeito 16: Ah, te perguntavam isso?

Oswaldo: É eles me pediam.

Sujeito 16: É que liberdade tem que ser ensinada é um negocio que demora. A gente é criado na escola, a gente não tem liberdade. Eu não tinha liberdade até o Ensino Médio, aqui eu só fui encontrar liberdade na aula de vocês, só que como a minha cabeça já é meio que de revolucionário então quando você deu liberdade a gente usou pra caramba.

Oswaldo: E como assim você só encontrou liberdade, eu digo, nessas disciplinas da licenciatura?

Sujeito 16: Isso, isso. Por isso eu escolhi licenciatura inclusive, porque eu estava cansado daquele programa, você chega vai ter uma aula que parece palestra, uma aula que é igual as aulas que você tem desde o primeiro ano do Fundamental I, entendeu? Que no final você vai ter uma prova onde você vai ser avaliado de maneira escrita e objetiva apenas e um trabalhinho de seminário o qual você apresenta para a sala, só uma parte do que foi apresentado durante o semestre inteiro. Isso aí enche o saco! Ai com você foi, vocês vão dar aula lá, vocês vão aplicar o que vocês sabem um pouco e depois

avaliar o que vocês fizeram, é aplicação do trabalho que a gente vai fazer no futuro. Essa é a verdade.

Oswaldo: Sujeito 17 essa historia de ser professor. Como é essa experiência lá na Antônio Bento mexeu com a sua vontade de ser ou não professor?

Sujeito 17: Eu gostei, todas as aulas, ou a maioria das aulas da licenciatura comprovaram que eu escolhi o caminho certo. Mas essa experiência de estar lá colocar a mão na massa foi sensacional, acho que ajudou muito. E disso de programar foi bem difícil porque eu não tinha experiência anterior acho que foi aí que me ajudou, foi que eu não fiz a sua matéria no período ideal ainda tive o Dantas e a Ana no outro semestre no outro ano, acho que foi mais a ajuda deles e também não posso esquecer da Natália que ajudou a gente pra caramba.

Oswaldo: Mas você fez Infantil I comigo?

Alunos: Conversa de todos...

Oswaldo: Ah, você não estava no período ideal, nem ele. Legal... Estamos meio que fechando, Sujeito 15 a Sujeito 18 falou um fato uma situação que marcou, o que você destacaria o que te marcou?

Sujeito 15: Positivo não tem como não citar do ano inteiro a aula que a gente se fantasiou foi da Alice, individualmente porque não me sentia confortável em fazer uma apresentação, quase um teatro. Bastante medo. E eu acho que era quase a de todo mundo o fato da turma ser difícil. São os dois fatos, individualmente eu só tive experiências com escolas particulares, com o estagio e eram todas muito fechadas, muito regradas então chegava lá com apitinho o pessoal vem em fila, até comentei isso ontem, o pessoal vem em fila apita e todo mundo senta e aí é outro mundo. Eu senti dificuldade em controlar assim o comportamento, são os dois fatos.

Oswaldo: E nessa aula que você comentou foi a mais legal, mas por outro lado foi assim era que pra você era a mais lúdica, você se maquiou, entrar no faz de contas porque você se sentiu um pouco estranho?

Sujeito 15: É antes, foi medo, medo de chegar lá e não prender a atenção da criançada não fazer aquele momento ser mágico. A ideia da aula era fazer uma aula diferente especial que eles entrassem naquele mundo que eles estiverem acreditando que eles estavam lá com a Alice, sabe?! Eu estava com medo de não prender essa atenção.

Oswaldo: Uma incerteza?

Sujeito 15: É.

Sujeito 18: Não tinha plano B também!

Sujeito 15: É a gente planejou aquilo.

Oswaldo: Vocês apostaram tudo, né!

Sujeito 18: Se não prendesse a atenção...

Sujeito 15: E a gente nunca tinha feito isso, ainda mais com a minha formação é do esporte, sempre foi dar treino. Uma formação de dar treino.

Oswaldo: Legal!

Sujeito 15: Apitar e fazer fila sempre foi. Dei treino aqui, dei treino lá e nunca me fantasiei e contei uma historia.

Oswaldo: Você é bacharel em esporte?

Sujeito 15: Sou!

Oswaldo: Sujeito 16 e você uma situação que marcou?

Sujeito 16: Uma situação que marcou? Por mais incrível que pareça, foi a gente se reunir no primeiro semestre varias vezes para montar aula, mais que dar aula é a gente mostrar que a gente queria estar lá dando aula. Porque se a gente não quisesse dar aula não tinha acontecido nada disso, a gente não tivesse a vontade de mostrar para as crianças. O que o Sujeito 15 falou agora foi fundamental, a gente queria que as crianças se divertissem a gente queria que as crianças fizessem as coisas à gente estava pensando nas crianças e a gente se reunir, mostrar que a gente quer, que todo mundo quer e vê também que não só o nosso grupo aqui mas que em todos os outros grupos mostrarem esse empenho de, “ oh vamos lá, que vamos dar aula para as crianças e vai ser muito bom e elas vão aprender, não importa o que seja elas vão aprender elas vão se tornar pessoas boas no futuro que a gente atuou com elas agora” isso que é o mais importante. Porque acho que essa que é a ideia, mais que dar aula era a gente aprender a gente mostrar que quer aprender .

Oswaldo: Sujeito 17 e você, uma situação alguma coisa que marcou?

Sujeito 17: Mais marcante, além da aula da Alice que foi sensacional acho que foi o dia que eu brinquei com o Simão com a bola, eu acho que foi um dia que me emocionou bastante porque, dava para ver no rosto dele e mesmo ele me abraçando mesmo sair todo arranhado, todo machucado dava pra ver que ele estava se divertindo aquele dia. Então foi um dia que me marcou.

Oswaldo: Eu fiquei muito emocionado nesse dia, porque realmente... Eu até comentei isso ontem. Realmente foi algo especial. Bom, meninos olha eu acho que é isso. A ideia era essa, saber um pouco de vocês e tentar destacar alguns elementos eu tenho também o portfólio. No final Sujeito 18, você me deu a cópia do portfólio? Deixa eu interromper aqui.