

Portfólio reflexivo, práxis pedagógica e culturas infantis nas aulas de Educação Física

Reflexive portfolio, pedagogical praxis, and child cultures in Physical Education classes

Portafolio reflexivo, praxis pedagógica y la cultura de los niños en clases de Educación Física

Isabel Porto Filgueiras, Aline Santos Rodrigues, Mirvane Dias de Souza, Elisabete dos Santos Freire
Universidade São Judas Tadeu (Brasil)

Resumo: O acirramento das desigualdades sociais e ameaças crescentes aos direitos das crianças brasileiras, fruto de pressões da agenda neoliberal global e do avanço de grupos políticos ultraconservadores no país impõe a professores e pesquisadores da Educação Física na Educação Infantil o compromisso com pedagogias que considerem a multiplicidade de infâncias, suas culturas e direitos participativos. Processos de documentação pedagógica, construção de narrativas e pesquisas sobre a própria prática podem ser recursos para o desenvolvimento destas pedagogias. Por meio da análise de conteúdo temático do portfólio reflexivo de uma professora de Educação Física, a pesquisa analisa relações entre as experiências de vida, formação inicial e continuada da professora e seus processos de reflexão e pesquisa sobre a própria prática. A análise evidencia que as experiências pessoais de infância e juventude periféricas, a formação inicial conectada a projetos de extensão, estágio e pesquisa, e o investimento constante em documentar a prática em parceria com outros educadores possibilitou à professora construir práticas pedagógicas que partem da escuta e participação das crianças, da mobilização de múltiplas linguagens e da integração curricular. Conclui-se que a dimensão pessoal da docência, incluindo o resgate da própria infância, a vivência de formação inicial em contextos de atuação profissional e processos constantes de documentação da prática pedagógica configuram-se como estratégias de construção de pedagogias que consideram as culturas das crianças nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Física, Pedagogias Críticas, Formação de Professores, Portfólio reflexivo, Pedagogia Decolonial

Abstract: Social inequality and the threats to the rights of Brazilian children are on the rise due to pressures from the global neoliberal agenda and the advance of ultraconservative political groups in the country. This context requires children Physical Education professors and researchers to be committed with a pedagogy that consider the multiplicity of children, their cultures, and their rights to participate in the pedagogical process. The processes of educational documentation, construction of narratives and researches about the practice itself can be resources for the development of this type of education. This research carries out a thematic content analysis about the reflective portfolio of a PE teacher, analyzing relationships between life experiences, the early and continued formation of the teacher, and her process of reflection and research about her own practice. The analysis shows that these teacher's personal experiences with children and youth in the periphery; her early formation, including extension projects, internships, and research; and her constant documenting of her practice, jointly with other teachers, allowed her to elaborate educational practices that originate from listening children and allowing their participation, mobilizing multiple languages and curriculum integration. We concluded that the personal dimension of teaching, including the reclaiming of one's own childhood, the early formation in professional contexts, and the constant processes of documentation of the pedagogical practice are strategies to construct pedagogical theories that consider the culture of the children in PE classes.

Keywords: Early childhood education, Physical Education, Critical Pedagogies, Teacher Education, Reflective Portfolio, Decolonizing Pedagogy

Resumen: La agudización de las desigualdades sociales y las crecientes amenazas a los derechos de los niños brasileños gracias a presiones de la agenda neoliberal global y el avance de grupos políticos ultraconservativos en el país imponen a profesores e investigadores de Educación Física en la Educación Infantil un compromiso con pedagogías que consideren la multiplicidad de infancias, sus culturas y el derecho de participación de los niños. Procesos de documentación pedagógico, construcción de narrativas e investigaciones sobre la práctica son potenciales recursos para el desarrollo de esas pedagogías. Por medio de un análisis de contenido temático del portafolio reflexivo de una profesora de Educación Física, esa investigación analiza las relaciones entre experiencias de vida, formación inicial, y formación continuada de la profesora y sus procesos de reflexión e investigación sobre la práctica misma. El análisis muestra que las experiencias personales de la profesora con la infancia y la juventud periférica, su formación inicial conectada con proyectos de extensión, prácticas, y pesquisas, y su búsqueda constante por documentar la práctica junto a otros educadores posibilitó a la profesora que construyera prácticas pedagógicas a partir de la escucha y participación de los niños, de la movilización de múltiples lenguajes y de la integración curricular. Se concluyó que la dimensión personal de la enseñanza, incluso el rescate de la propia infancia y procesos constantes de documentación de la práctica pedagógica son estrategias de construcción de pedagogías que respetan las culturas de los niños en clases de Educación Física.

Palabras clave: Crianza del Niño; Educación Física, Pedagogías Críticas, Formación de Profesores, Portafolio Reflexivo, Pedagogía Decolonial.

Fecha recepción: 25-10-21. Fecha de aceptación: 23-05-22

Isabel Porto Filgueiras
isabel.filgueiras@saojudas.br

Introdução

Muitas infâncias brasileiras foram, e ainda são, marcadas pela desigualdade de acesso a direitos sociais e à própria vida. Estudos sobre a Educação Infantil apontam o surgimento do conceito de infância como período de proteção, educação e cuidados na Europa, no século XVIII. No entanto, as crianças colonizadas eram mortas, escravizadas, abandonadas e expostas a todo tipo de violência e privação (Rosenberg, 2002). Reflexos dessa história podem ser vistos atualmente. Dados epidemiológicos de 2021 apontam o Brasil como o segundo país com mais mortes de crianças de 0 a 9 anos por complicações da COVID 19, com maior proporção de vítimas negras e indígenas (FioCruz, 2021), além do crescimento da insegurança alimentar e da fome entre crianças pobres (Silva & Oliveira, 2020).

O intenso retrocesso nas políticas sociais e educacionais brasileiras, impetrado por grupos conservadores que ascenderam ao poder a partir do golpe jurídico parlamentar de 2016, tem ameaçado os direitos das crianças, instando pesquisadores comprometidos com a Educação Infantil a se unir em torno da defesa das infâncias invisibilizadas e subalternas, historicamente oprimidas e desconsideradas nas políticas educacionais (Candau, 2020). A Educação Física brasileira insere-se nesse movimento por meio de pedagogias críticas constituídas nas décadas de 1980 e 1990, as quais alcançaram os debates sobre a Educação Infantil a partir dos anos 2000, quando as pesquisas passaram a incorporar referenciais da sociologia da infância e da perspectiva histórico-cultural (Farias et al., 2019; Rocha et al., 2021). Essas produções defendem o diálogo da Educação Física com o projeto político pedagógico e os demais profissionais das instituições de Educação Infantil a partir de princípios éticos, estéticos e políticos (Brasil, 2010), visando desenvolver processos pedagógicos nos quais as crianças são concebidas como produtoras de cultura, dotadas de direitos e protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora as pedagogias críticas tenham alcançado os debates da Educação Física na Educação Infantil, concepções mecanicistas sobre a corporeidade, a cultura e a linguagem corporal ainda representam obstáculos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das infâncias e integrem momentos de Educação Física ao projeto político pedagógico emancipatório da Educação Infantil (Gambo-Jimenez et al., 2019; Mello et al. 2020). A análise da produção científica sobre a Educação Física na Educação

Infantil também aponta lacunas na produção de conhecimentos didático-pedagógicos que reconheçam o caráter sócio-histórico e cultural das infâncias e das práticas corporais (Philpot, et al., 2019), além da efetiva participação das culturas infantis nos momentos de Educação Física (Rocha, 2015; Surdi, et al., 2016; Mello et al. (2020).

A agenda neoliberal global oferece desafios para o desenvolvimento de pedagogias críticas da Educação Física na Educação Infantil, pois embora propague discursos de igualdade de direitos, impõe aos professores modelos pedagógicos de cima para baixo, tratando os docentes como técnicos que aplicam inovações para atender padrões externos de avaliação, que não dialogam com os contextos multiculturais das instituições de Educação Infantil. Para Arroyo (2018), os avanços nos estudos sobre a infância estão em risco diante da produção das políticas neo-liberais, pois o reconhecimento das crianças como sujeitos de saberes e vozes sucumbe diante da lógica mercadológica. Tal agenda tem aprofundado as desigualdades educacionais, especialmente para grupos culturais tradicionalmente marginalizados (Azzarito, 2019; Candau, 2020). Este cenário torna o reconhecimento da natureza histórica e cultural das infâncias, dos direitos e do protagonismo das crianças um desafio urgente para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a autoria das crianças pequenas (Kramer & Leite, 2015).

A Educação Física, como prática sociocultural e curricular não pode se furtar do debate em torno dos direitos de grupos vulneráveis, especialmente das crianças pequenas. Os conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade são alternativas teóricas que apoiam a construção de perspectivas educacionais que desvelam relações de poder presentes nos processos sociais e educativos que historicamente inferiorizam determinados grupos culturais, dentre eles as crianças, simplesmente por serem crianças, e ainda mais fortemente por carregarem marcadores de gênero, etnia, local de moradia e classe social. Desconsiderar as diversas infâncias que habitam as instituições de Educação Infantil, tratando as crianças a partir de modelos padronizados de desenvolvimento e aprendizagem em práticas pedagógicas diretivas e controladoras amplia a subalternidade a qual às infâncias diversas foram colocadas. Processos coloniais homólogos também inferiorizam os professores, oriundos cada vez mais, de camadas populares, cujas infâncias, o acesso à educação de qualidade e ao ensino superior também são marcados por caminhos de exclusão e opressão e que, ao ingressarem na carreira

docente, são pressionados a aplicar currículos prescritivos numa lógica impositiva que apaga a própria história de vida, a autoria e a reflexão sobre a própria prática (Menezes & Rios, 2020; Pessoa & Lopes, 2020).

A perspectiva decolonial da pedagogia da infância e da formação docente circunscreve-se no conjunto de pedagogias críticas contemporâneas que se insurgem contra a padronização curricular e o desrespeito à autoria docente; consideram o protagonismo das crianças como ato político, que permite compreender as ações infantis como «microrrevoluções». Observar e dar escuta às crianças permite que seus pontos de vista sejam considerados e incorporados à pedagogia, criando modos colaborativos e dialógicos de construção do currículo (Salva, et al., 2021). Assim, a pedagogia decolonial questiona a tradição adultocêntrica, o conceito universal de infância e as normatividades de faixa etária, gênero e etnia, convidando os professores a pensar a pedagogia a partir da autoria e do protagonismo das culturas infantis em suas interações e brincadeiras. A pedagogia decolonial busca empoderar as crianças para que se sintam no direito de saber para que suas identidades culturais não sejam negadas ou apagadas. Por homologia de processos, a formação docente decolonial visa que as identidades dos docentes não sejam invisibilizadas por currículos e métodos impostos de cima para baixo (Cochran-Smith, 2004).

Os estudos pós-coloniais convidam a novas perspectivas teórico-metodológicas para a produção de conhecimento sobre a pedagogia da educação física e a docência, dentre elas a inclusão das reflexões dos professores, tradicionalmente excluídos das pesquisas pedagógicas. A perspectiva decolonial considera o engajamento dos professores, critica os processos de criação do conhecimento científico-pedagógico sobre o ensino de cima para baixo e cria novos espaços para a circulação de experiências docentes, contrapondo-se aos mecanismos colonizadores da cultura acadêmica.

O conceito de decolonialidade rompe com lógicas sociais, políticas e epistêmicas e propõe dar visibilidade à pluralidade de modos de investigar a educação, reconhecendo os professores como autores do conhecimento pedagógico (Candau, 2020). A formação de professores decolonial convida a criar ambientes formativos nos quais os professores sejam considerados em suas histórias de vida e estabeleçam relações colaborativas e horizontais com os movimentos sociais comunitários, as famílias e suas histórias culturais. O conceito de decolonialidade pretende romper com práticas sociais, epistêmicas e políticas que inferiorizam os

professores e seus fazeres, assim como o fazem com as crianças e suas culturas (Zeichner, 2019).

A homologia de processos de colonialidade que afeta as crianças, os processos formativos dos professores de Educação Física exige abordagens de pesquisa nas quais os professores, seus saberes e subjetividades ganhem visibilidade e pautem a produção de conhecimentos da área. Para formar professores de Educação Física sensíveis à diversidade, comprometidos com a escuta das culturas infantis e seus direitos participativos, eles precisam refletir sobre a forma pela qual a colonialidade afeta suas histórias de vida, carreira e o trabalho. O uso de narrativas e pesquisas colaborativas é apontado como fonte de compreensão dos modos pelos quais os professores críticos constroem práticas pedagógicas para atender aos princípios e compromissos éticos da docência.

Partindo deste referencial teórico, foram objetivos deste trabalho: refletir sobre o uso de portfólios reflexivos docentes para a pesquisa sobre o ensino da Educação Física na Educação Infantil; descrever e interpretar as reflexões e práticas de uma professora de Educação Física, materializadas em seu portfólio de práticas e compreender as relações entre as experiências de vida, a formação inicial e continuada da professora e seus processos de pesquisa e desenvolvimento de práticas ancoradas nas perspectivas crítica e decolonial da Educação Infantil.

Material e método

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, interpretativo-descritiva e pedagógica (Lankshear & Knobel, 2008) analisa os registros escritos e imagens do portfólio reflexivo de uma professora de Educação Física que assume as perspectivas crítica e decolonial em seu trabalho. Trata-se de uma professora com 11 anos de atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino municipal de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Graduada em Educação Física e Pedagogia com curso de pós-graduação Lato Sensu e de Mestrado Acadêmico em Educação Física. Atualmente além de professora, atua como gestora da formação continuada de professores na mesma rede de ensino. Os dados verbais e imagens presentes no portfólio reflexivo foram tratados por meio de análise de conteúdo temático (Braun et al., 2006; Kiger & Vapio, 2020) e organizados de forma a elucidar os objetivos da pesquisa. A professora, segunda autora do trabalho, atuou de forma colaborativa com as demais pesquisadoras

envolvidas na investigação.

O uso de narrativas docentes e portfólios reflexivos como fontes de pesquisa que aproximam pesquisadores e professores é uma das estratégias metodológicas para mitigar os descompassos entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica (Kirk, 2009). A escrita de narrativas possibilita a sistematização e externalização do processo reflexivo, tornando os saberes docentes mais acessíveis a processos metacognitivos de tomada de consciência sobre as razões do sentir, pensar e agir que se materializam nas práticas pedagógicas, possibilitando ao professor pensar sua existencialidade (Josso, 2004), sua identidade (Bruner, 2001) e avaliar a coerência entre suas intencionalidades e as práticas efetivamente concretizadas com as crianças (Clandinin & Connelly, 2004).

A produção de portfólios reflexivos é uma metodologia que legitima o conhecimento produzido pelos próprios professores, trazendo à tona os saberes da própria prática (Lyons & Freidus, 2004). Representa um «ato teórico» do professor, pois envolve a documentação das aprendizagens, sendo considerado um método deliberado para a pesquisa reflexiva sobre o ensino. A análise de portfólios reflexivos permite coletar evidências sobre os processos de aprendizagem do professor, trazendo para o centro da pesquisa os saberes docentes (Adams, 1995; Bullock & Hawk, 2001; Penteadó & de Souza Neto, 2021)

As narrativas possibilitam compreender o significado da experiência docente, pois operam em dois planos, a ação e a metacognição, permitindo idas e vindas no pensamento em busca de alternativas para concretizar intencionalidades e compromissos éticos assumidos pelo professor (Bruner, 2001; Suarez, 2011). Para Menezes & Rios (2020), a narrativa tem o potencial de revelar a interioridade dos processos pedagógicos que fica muitas vezes invisibilizada, abrindo espaços de legitimação dos saberes docentes e também se configura como estratégia de representatividade para as crianças, pois ao narrar episódios do cotidiano e as interações realizadas, o professor amplifica suas vozes, compreende suas necessidades e abre possibilidades da práxis decolonial, tornando o cotidiano e sua complexidade base para o conhecimento e ação docentes (Simas, 2021).

Os registros escritos e fotografias apresentados na narrativa reflexiva da professora foram organizados em três temáticas: 1. infância e adolescência periféricas como fonte do conhecimento para a pedagogia da escuta e o ativismo docente; 2. o papel da formação inicial prática, crítica e reflexiva; 3. práticas pedagógicas: escuta,

participação, mobilização de múltiplas linguagens e integração curricular.

Resultados e Discussão

A análise temática do portfólio reflexivo evidencia que as experiências pessoais de infância e juventude periféricas, a formação inicial conectada a projetos de extensão, estágio e pesquisa, e o investimento constante em documentar a prática em parceria com outros educadores possibilitou à professora construir práticas pedagógicas que partem da escuta e participação das crianças, da mobilização de múltiplas linguagens e da integração curricular.

Infância e adolescência periféricas: fontes para a escuta e o ativismo

Na apresentação do portfólio, a professora deixa explícita sua opção por enfrentar os desafios da pedagogia da escuta e da participação das crianças nas intervenções da Educação Física:

Carrego comigo o **desafio da escuta** e da compreensão das diferentes infâncias que encontro diariamente nas instituições de Educação Infantil onde atuo, e é a partir desse contexto pretendo contar a vocês minha história, pois **ao dialogar com as infâncias retomo a minha**.

A professora admite que suas experiências de infância, vividas em uma cidade dormitório da grande São Paulo, na qual foram instalados programas de moradia popular para atender às demandas de mão de obra da metrópole paulista, reverberaram em sua necessidade de incluir a diversidade de infâncias em suas intervenções. Filha de pai metalúrgico e mãe dona de casa, a professora cresceu em um conjunto habitacional com desafios de segurança urbana e infraestrutura, mas com muita liberdade para as culturas da infância.

Vivi a **infância com os perigos de uma região periférica** de São Paulo, e mesmo diante desses desafios tive **plenitude de experiências, diálogos e brincadeiras**. Entre bolas, queimadas, esconde-esconde, mãe da rua, e outras brincadeiras, corri, brinquei, questionei, construí combinados que na maioria das vezes não contavam com a regulação de um adulto.

A cultura lúdica de pares é uma das características das culturas da infância testemunhadas pela professora em sua experiência de vida. As brincadeiras permitem às crianças reinterpretar o mundo adulto, formar redes de sociabilidade e construir identidades (Sarmento,

2004). Para Josso (2004) e Tardif (2002) os professores articulam suas experiências de vida aos conhecimentos acadêmicos da profissão para reinterpretar e rever a própria história. As reflexões da professora evidenciam que suas oportunidades lúdicas na infância permitem a identificação pessoal com as culturas da infância de seus alunos. A professora relata que tais experiências se contrapunham às vivências escolares.

Ao mesmo tempo, vivia **tempos de silêncio na escola**, e de **pouquíssima expressão e movimento**. Não pode isso, não pode aquilo.

A desconexão entre as experiências lúdicas e a cultura escolar permitem à professora tecer críticas ao aprisionamento das infâncias que viveu na própria experiência de vida.

Ao lembrar desses momentos percebo que existiam **duas versões de mim**: uma líder das brincadeiras no prédio, capaz de decidir os rumos das nossas tardes e noites e uma menina medrosa, cheia de receios (...). Como a escola cerca nossas vidas, aprisiona expressões e alimenta silêncios! As professoras eram figuras bem tradicionais, que barganhavam a brincadeira pelo silêncio e o constante comportamento obediente.

Desde que nasce, a criança é capaz de se manifestar, de expressar sua opinião sobre as coisas que lhe dizem respeito. Permitir que uma criança se expresse não é um favor, é um direito da criança como cidadã. Toda criança tem direito à fala, precisa ser escutada, incluída e considerada nas decisões que a dizem respeito (Sarmiento, 2005; Rinaldi, 2021; Salva, et al., 2021). Cada criança é única na forma como significa suas experiências culturais. Por isso é tão importante escutar e acolher o que as crianças expressam, seja pela fala ou pela linguagem corporal, principalmente em tempos de tanta violência e silenciamento dessas falas. Pedagogias participativas e ancoradas em aprendizagem baseada em projetos se mostram como alternativas pedagógicas que trazem essa perspectiva (Norambuena, et al., 2022). Segundo Salva et al. (2021, p.4), «o exercício de olhar, escutar e acolher as crianças permite que elas apresentem seus posicionamentos sobre o vivido e manifestem-se sobre a prática no contexto». A opção da professora pela crítica à pedagogia tradicional se apresenta como resposta às recordações de sua própria infância.

A experiência de vida da professora está associada aos efeitos da colonialidade na cultura escolar, que invisibiliza especialmente as culturas da infância periféricas, caracterizando o que Alegre (2021) denomina como epistemicídio histórico dos grupos culturais

oprimidos. A crítica ao pensamento e à educação colonial origina-se de intelectuais da América Latina, como Dussel & Argote (1979) e Walsh (2009) os quais argumentam que a colonização trouxe influências e consequências políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais e éticas para a América Latina. Segundo Santos (2010), a independência dos países não encerra as práticas coloniais. Tais práticas continuam afetando a organização dos territórios, por exemplo, empurrando as infâncias dos filhos dos trabalhadores para regiões periféricas dos espaços urbanos; o imaginário social, que desvaloriza os saberes das culturas da infância e a organização da linguagem, que cria mecanismos de controle das crianças no cotidiano escolar, como testemunhado na infância da professora.

A escolha da professora pelas pedagogias crítica e decolonial da Educação Física acaba funcionando como um modo de manifestar a insurgência da criança que foi oprimida e desconsiderada pela escola. Ao mesmo tempo, a professora reconhece que a escola teve papel importante em sua inserção social, representando para muitos jovens de camadas sociais populares o meio privilegiado de «ser alguém na vida».

Com o passar dos tempos e a adolescência, a escola se tornou meu único lugar no mundo... Sabia que **se não tivesse o estudo e me dedicasse muito, eu não conseguiria ser «ALGUÉM»** na vida, e junto disso começaram os questionamentos quanto à qualidade dos professores, das aulas e das oportunidades vividas naquele espaço.

A ideia de que uma criança só pode ser «alguém na vida» ao estudar, exemplifica o modo como o pensamento colonial presente na cultura escolar, inferioriza os saberes da experiência dos alunos ao afirmar, cotidianamente: - Você não existe! Só vai existir quando se submeter aos cânones do pensamento hegemônico. Toda criança e jovem já é alguém na vida, tem uma história, saberes familiares e comunitários que precisam ter espaço na escola e na sociedade.

Em diversas entradas do portfólio, a professora relata seu ativismo como aluna da Educação Básica, que via na escola um espaço privilegiado para se desenvolver e buscava participar da melhoria da qualidade do ensino. Entrava «enfurecida» na sala da coordenadora escolar para questionar decisões arbitrárias e reivindicar o direito de ter voz e ser escutada junto com seus colegas. Campos et al. (2016) mostram que a sociabilidade horizontal vivenciada pelos estudantes durante o ativismo juvenil modifica as relações com professores e diretores escolares, abrindo espaço para a

reconstrução da gestão democrática das escolas. A participação democrática vivenciada no movimento estudantil é levada para as relações familiares e de trabalho e para a participação cidadã como é possível perceber nos relatos da professora em seu portfólio. Em todas as dimensões do currículo, incluindo as aulas de Educação Física, as crianças podem e devem ter a oportunidade de co-criar culturas da infância e culturas juvenis, experimentando momentos de aprendizagem a partir da interatividade entre pares, da postura reflexiva e comprometida com os problemas do cotidiano comunitário e das instituições de Educação Infantil. As experiências de vida da professora permitiram que o ativismo estudantil se transformasse em ativismo pedagógico, que busca reconfigurar a Educação Física na escola, como pode-se observar no registro a seguir.

O cotidiano na escola é de **constante luta**, atuar com a diversidade de espaços e materiais nas aulas de Educação Física se configura como um desafio diário, pois **as pessoas têm o estereótipo das aulas e do professor de educação física**, que fica na quadra e sempre está no meio de bolas, nesse sentido **tenho sempre que justificar e brigar** para utilizar espaços e diferentes materiais em minhas aulas. Construir uma prática pedagógica diante da necessidade diária de afirmação se configura como alimento para as inovações e experimentações que tenho feito ao longo da carreira docente. Nesse movimento, **as crianças também acabam defendendo as aulas** quando estão com outras professoras, **comparam e exigem experiências e questionam** até a gestão das instituições de Educação Infantil. .

A formação inicial prática, crítica e reflexiva

A professora relata que a oportunidade de cursar o ensino superior foi garantida pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado no Brasil em 2004, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, para financiar mensalidades de estudantes pobres em instituições privadas de ensino, democratizando o acesso ao ensino superior no país. Por meio do PROUNI, a professora pode participar de um curso de formação de professores de Educação Física composto por docentes que ancoravam suas práticas nas pedagogias críticas, incluindo o referencial de Paulo Freire, como relatado por Knijnik & Lugueti (2021).

A construção da docência misturou **vivências e experiências que carrego comigo até hoje (...)** onde **discutia com as crianças** quais brinquedos e

brincadeiras faríamos...tendo ainda, a oportunidade de **discutir com meus professores e professoras** como se organizavam as práticas, os blocos temáticos, ou ainda, as características de cada faixa etária... **Não eram aprendizagens descoladas de uma realidade**, mas a aprendizagem a partir da realidade e da interação com as instituições de Educação Infantil e as crianças (...) nossas experiências eram problematizadas pela teoria, muitas construídas e vividas sempre em parceria com as crianças **nos estágios ou no projeto de extensão** universitária

Na formação de professores de Educação Física brasileira e internacional observam-se trabalhos que propõem o enfoque da formação nas práticas e na parceria entre Universidades e Escolas públicas (Molina Neto, 1998; Molina Neto e Molina (2002); Bracht et al., 2002, Chambers & Armour, 2012; Cranford, 2015; Lynch, 2015; Herold & Waring, 2016, Norambuena, et al. (2022)) e pesquisas que incorporam as abordagens orientadas para a prática (Rufino et al., 2017; Ortíz et al., 2019) e auto-estudo (Sanches Neto et al., 2018) . Esse movimento dialoga com discussões mais amplas sobre formação de professores que questionam o caráter propedêutico das abordagens tradicionais (Shon, 1988; Darling-Hammond, 2006). A formação docente em Educação Física é um processo socialmente construído e complexo que pode ser facilitado por experiências de aprendizagem reflexivas, criticamente amparadas, em comunidades de práticas e desenvolvimento profissional que superem o foco em técnicas esportivas e teorias mecanicistas de desenvolvimento humano (Herold & Waring, 2016).

Práticas pedagógicas: escuta e participação, mobilização de múltiplas linguagens e integração curricular

Neste tema foram organizadas as entradas do portfólio que traziam relatos e reflexões sobre a prática, às quais permitiram evidenciar que o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora se caracterizava por três princípios orientadores: a escuta e participação das crianças; a mobilização das linguagens verbal, corporal, artística e digital nos processos de aprendizagem da cultura corporal; e o planejamento integrado.

Imagens da professora em rodas de conversa com as crianças são recorrentes no portfólio, bem como relatos de estratégias de envolvimento das crianças no planejamento desde a escolha de temáticas até a proposição de materiais e atividades.

Iniciamos o ano com a proposta **de ouvir as**

crianças sobre seus interesses e temas que gostariam de estudar e dos temas mais colocados foi o **Circo**, pois no final do ano anterior eles tinham feito uma visita a esse espaço e as crianças ainda estavam encantadas com a experiência(...) Pedro logo falou: - Vamos precisar de um lençol! Demorei para entender que se tratava da lona do circo e a partir desta fala tivemos a ideia de utilizar tecidos para compor nosso cenário circense.

A professora relata sua prática de trazer para as aulas imagens de práticas corporais, obras de arte, vídeos, histórias e quadrinhos para mobilizar as crianças a narrar suas experiências tanto em suas práticas na Educação Infantil como com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Práticas desta natureza também são observadas em outros trabalhos como Serrano, García, & Alfaya (2018). Em pequenos grupos ou em rodas de conversa, as crianças compartilham experiências, tecem representações, votam para escolher práticas corporais que gostariam de estudar e decidem os caminhos que irão percorrer com apoio da professora. Na imagem 1 pode-se observar uma das práticas relatadas pela professora. A apreciação de imagens de práticas de ginástica artística para que as crianças as representassem em esculturas com massinha de modelar, compreendendo as particularidades e características de tais movimentos.



Figura 1 - Apreciação de imagens nas aulas de Educação Física

A escuta constante das crianças é apoiada pelo uso de materiais de apreciação das práticas corporais em diferentes linguagens, o que leva ao segundo princípio orientador da prática pedagógica construída pela professora. Em um dos episódios de prática narrados no portfólio, as crianças associam uma brincadeira de pega-pega compartilhada na aula com os movimentos de um personagem de jogo digital e desenho animado. A partir da relação estabelecida pelas crianças, a professora conecta o tema da cultura corporal à cultura digital. Na

imagem 2, observa-se uma destas práticas. A professora conectou a proposta de brincadeiras de lançar a bola em alvos com um aplicativo digital, onde alguns insetos eram projetados na parede para que as crianças realizassem arremessos com diferentes tipos de bolas (tamanhos e texturas), tornando a vivência uma prática mediada por tecnologias digitais.



Figura 2 - Uso de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física

Em outras situações entram conexões com as linguagens artísticas como a apreciação e produção de obras de artes visuais, produção de fotografias, desenhos, cartazes, assim como escrita de textos, pesquisa em sites e uso de aplicativos.

A **utilização de diferentes linguagens para mim atende a complexidade da construção em parceria com as crianças**, pois a partir de uma concepção de infância baseada na experiência do brincar como expressão e potência é que **as crianças constroem significados a partir da interpretação do mundo** que não se faz presente na vida delas apenas por uma linguagem.

O trabalho com múltiplas linguagens se configura como uma prática decolonial que rompe com a padronização e cerceamento das infâncias, pois busca o constante incentivo para a exploração, criação e protagonismo infantil (Gobbi, 2010). As múltiplas linguagens da criança configuram-se como modos de ação no mundo que se manifestam em diferentes materialidades. Mobilizá-las permite resgatar a dimensão identitária, crítica e criativa das linguagens como ferramentas de compreensão e produção cultural (Barbosa et al., 2013), permitindo que os professores de Educação Física adotem práticas pedagógicas integradas com os demais professores para construir currículos que emergem dos saberes das crianças, em ações de planejamento pautadas na observação das iniciativas das crianças. A professora busca realizar projetos e atividades didáticas como a construção de uma

apresentação de circo, a apreciação de obras de arte, a elaboração de murais e livros coletivos.



Imagem 3 - Confeção de painel no projeto Circo

A professora argumenta que a integração curricular é motivada pelos modos diversos que as crianças trazem para a escola suas experiências com a cultura corporal. A integração e parceria com as professoras polivalentes atende à necessidade de construção de projetos, que envolvam a pesquisa e as construções das crianças. Nestes projetos produzimos registros sobre as experiências, pesquisas em vários meios de comunicação, além da elaboração de materiais, painéis e diferentes produtos finais nos quais as crianças podem comunicar suas aprendizagens para a comunidade escolar. Tais estratégias são descritas também por Serrano et al. (2018) com base na aprendizagem baseada em projetos.

Outros exemplos de trabalho integrado dos professores de Educação Física têm sido notados na produção de conhecimentos e nas práticas pedagógicas brasileiras como em Rocha (2015), Soares et al. (2016), Surdi, et al. (2016), Mello (2019) e Mello et al. (2020). Esses trabalhos discutem a Educação Física na Educação Infantil por meio de olhares sobre a prática, narrativas docentes e análise de documentos curriculares e defendem que a prática pedagógica deve considerar às produções culturais e o protagonismo das crianças, posicionando a Educação Física na Educação Infantil no campo das pedagogias da infância, que incorporam estudos da sociologia da infância e consideram as crianças como sujeitos histórico-sociais, que produzem conhecimentos por meio de interações complexas e dinâmicas com o universo cultural.

Conclusões

A análise do portfólio reflexivo permitiu clarificar o pensamento pedagógico da professora e seu movimento de insurgência para o desenvolvimento das pedagogias

crítica e decolonial. A pesquisa confirma a perspectiva decolonial de que os saberes que nascem e são produzidos e aperfeiçoados a partir da experiência vivida precisam ter espaço na formação docente e na pesquisa sobre o ensino da Educação Física, pois revelam o amálgama de saberes que pode orientar a formação inicial e continuada dos professores. O saber da experiência é sempre uma saber com o outro, que coloca o professor em relação com as crianças, suas famílias, escolas instituições de Educação Infantil e os colegas de profissão. O saber da experiência possibilita ao professor estar no mundo de forma mais plena e consciente a fim de concretizar a pedagogia decolonial e o exercício constante de reflexão sobre como criar experiências significativas para as crianças.

A pesquisa possibilitou identificar princípios orientadores para a formação de professores de Educação Física que considerem: as experiências de vida, a observação de contextos de produção de culturas da infância periféricas, a necessidade de incluir na formação experiências estéticas e culturais em diferentes linguagens, possibilitando os futuros professores repertórios amplos de trato pedagógico com a cultura corporal, incorporar atividades de estágios e projetos de extensão que permitam ao estudante-professor o contato com o contexto escolar e a diversidade de infâncias.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil o trabalho revela: a relevância de propostas de mapeamento cultural e escuta das culturas da infância nos momentos de intervenção pedagógica, o reconhecimento do ativismo das crianças, o trabalho com múltiplas linguagens e projetos integrados.

Referências

- Adams, T.L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education. *Education*, 115(4), 568+. <https://link.gale.com/a p p s / d o c / A 1 7 4 2 2 9 0 0 / AONE?u=anon~fb568cdb&sid=googleScholar&xid=790472fd>
- Alegre, L. J., Figueira, P., & Palermo, Z. (2021). Infâncias del sur: subjetividades en la diferencia. *Cadernos de Género e Diversidade*, 7(1), 53-73. <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43404>
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. *Ser professor do*, 1, 43-63. <http://hdl.handle.net/1822/19188>
- Arroyo, M. (2018). Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal, 27-58.

- Azzarito, L. (2019). *Social justice in globalized fitness and health: Bodies out of sight*. Routledge.
- Barbosa, I. G., Silveira, T.A.T.M., & Soares, M.A. (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, 13(25), 77-90. doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- Barbosa, M. C. S.; DeAlbuquerque, S. S.; FOCHI, Paulo Sergio. (2013). Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *RevistAleph*. <https://periodicos.ufr.br/revistaleph/article/view/39064/22502>
- Bracht, V. et al. (2002) A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP0630A>
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* (Vol. 88). Narcea Ediciones.
- Bullock, A. A., & Hawk, P. P. (2001). Developing a teaching portfolio: A guide for preservice and practicing teachers. *Upper Saddle River, NJ*: Prentice-Hall <https://scholar.archive.org/work/rpihegbbk5cjjaghizjz3qhqqq/access/wayback/https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/54949/32178>
- Candau, V.M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 2, 13-37, Petrópolis, Vozes.
- Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de luta*. Editora Veneta (Editora Campos LTDA-ME).
- Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo, João Pessoa*, 13, 678-86. <https://scholar.archive.org/work/rpihegbbk5cjjaghizjz3qhqqq/access/wayback/https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/54949/32178>
- Chambers, F., & Armour, K. (2012). School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour? *European Physical Education Review*, 18(2), 159–181. doi:10.1177/1356336x12440023
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-1-4020-6545-3_15
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L.B. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programmes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mello, A. P. B., & Sudbrack, E. M. (2019). Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, doi: e019031-e019031.
- Crawford, S. (2015). Examining the process of university–school–community collaboration in an Irish Sports Studies and Physical Education context. *Irish Educational Studies*, 34(2), 145–163. doi:10.1080/03323315.2015.1025555
- Dussel, E. D. & Argote, G. M. (1979). *Filosofia de la liberación latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Faria, A. L. G. D., Barreiro, A., Macedo, E. D., Santiago, F., & Santos, S. D. (2015). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica. FioCruz. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. (2021). *COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente*. 2ª ed. 21 Set. <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-e-saude-da-crianca-e-do-adolescente-segunda-edicao/>>.
- Freitas, C. N. J. D., Almeida, A. A., Ferreira, D. A. D. H., Medeiros, C. M. A. D., & Silva, M. F. B. D. L. (2019). Condições de trabalho e de voz em professores de escolas públicas e privadas. *Audiology-Communication Research*, 24. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2151>
- Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., & Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2020000100001
- Gobbi, M. (2010). Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte.
- Herold, F. & Waring, M. (2016): An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: schools and university in partnership, *Sport, Education and Society*. doi: 10.1080/13573322.2015.1127802
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de Vida e Formação Docente*. São Paulo: Cortez.
- Kiger, M. E.; Varpio, L. (2020) Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, v. 42, n. 8, p. 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Knijnik, J., & Liguetti, C. (2021). Social justice narratives in academia: Challenges, struggles and pleasures PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil. *Sport, Education and Society*, 26(5), 541-553. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1732905>
- Kramer, S., & Leite, M. I. (2015). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Papirus Editora.
- Lankshear C. & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Artmed.
- Lynch, T. (2015). Teacher education physical education: In search of a hybrid space. *Cogent Education*, 2(1). doi:10.1080/

2331186x.2015.1027085

- Lyons, N., & Freidus, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1073-1107). Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-1-4020-6545-3_27
- Mello, A. et al. (2020) Por uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>
- Molina Neto, V. (1998). Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. *Revista Perfil*, v. 2, n. 2, p. 66-74, 1998. <https://seer.ufrgs.br/perfil/article/view/77342>.
- Molina Neto, V. M.; Molina, R. K. (2002). Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*. v. 8, n. 1, p. 57-66. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637>.
- Penteado, R. Z. & de Souza Neto, S. (2021). A docência como profissão: o portfólio como dispositivo e política na formação de professores no estágio supervisionado em educação física. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(1), 83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8050444>
- Pessoa, V. I. F., & Lopes, A. A. L. (2020). Narrativas de Professoras: Educação / Formação continuada em tempos de centralismo curricular. Muiraquitã: *Revista de Letras e Humanidades*, 8(1). doi: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-25>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.
- Rufino, L. G. B.; Benites, L. C.; De Souza Neto, S.. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608028.pdf>.
- Philpot, R., Ovens, A., & Smith, W. (2019). Pedagogias críticas na formação de professores de educação física para o novo milênio. *Movimento*, 25, 25064. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95142>.
- Rocha, M. A. B., Tenório, K. M. Souza Junior M., & Neira M. (2015). As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 178-194. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf
- Rocha, M. C. (2015). Por uma educação física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 6, n. 1. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2083>
- Rocha, M. C., de Almeida, F. Q., & Doña, A. M. (2021). A produção do conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa. *Educación Física y Ciencia*, 23(2). doi: <https://doi.org/10.24215/23142561e171>
- Rosenberg, K. D., Desai, R. A., & Kan, J. (2002). Why do foreign-born blacks have lower infant mortality than native-born blacks? New directions in African-American infant mortality research. *Journal of the National Medical Association*, 94(9), 770. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2594154/>
- Rufino, L. G. B., Benites, L. C. & de Souza Neto, S. (2017). Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, 23(1), 393-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115350608028>
- Salva, S., Schütz, L. W., & Mattos, R. S. (2021). Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(1), 160-178. <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>
- Santos, B.S.S., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Editora Cortez. 637p.
- Sanches Neto, L.; Venâncio, L.; Ovens, A.; Garbett, D.; Thomas, L. A explicitação de assunções a partir do estágio supervisionado em educação física escolar na perspectiva do autoestudo. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Curitiba, n. 4, v. 2, pp. 122-152, 2018. <https://47e1bf12-b02d-4d36-84f415827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_5545467536494be58810e3de2b8ce00f.pdf>.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 9-34.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. *Perspectiva*, 23(1), 17-40. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Silva, E. R. A.; Oliveira, V. R. (maio, 2020). *Proteção de crianças e adolescentes no contexto da pandemia da Covid-19: consequências e medidas necessárias para o enfrentamento*. Nota Técnica n. 70, Ipea. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10041>
- Simas, V. F. (2021) As crianças, eu e as nossas narrativas: como me fiz professora-pesquisadora. In: Santiago, Flávio e Moura, Taís Aparecida de (orgs). *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 213-241.
- Surdi, A. C., de Melo, J. P., & Kunz, E. (2016). O brincar e o semovimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. *Movimento*, 22(2), 459-470. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115345745008.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30-31. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...>
- Zeichner, K. (2019). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38-48. Doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>.