UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)

FERNANDA ROSSI

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) NO ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

Volume 1

RIO CLARO-SP
2013

FERNANDA ROSSI

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) NO ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

Volume 1

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

RIO CLARO-SP
2013

370.71 Rossi, Fernanda
R831i Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento / Fernanda Rossi. - Rio Claro : [s.n.], 2013
286 f. : il., gráfs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Professores - Formação. 2. Formação docente. 3. Educação física. 4. Educação infantil. 5. Ensino fundamental. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento

AUTORA: FERNANDA ROSSI

ORIENTADORA: Profa. Dra. DAGMAR AP CYNTIA FRANCA HUNGER

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de DOUTOR EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , Área: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DAGMAR AP CYNTIA FRANCA HUNGER
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciencias de Bauru - Bauru/SP

Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM
Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru - Bauru/SP

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO IZA
Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino - São Carlos/SP

Profa. Dra. MARIANGELA DA ROSA AFONSO
Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física, Departamento de Ginástica e Saúde - Pelotas/RS

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru - Bauru/SP

Data da realização: 27 de fevereiro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a condução permanente dos caminhos da minha vida.

Agradeço aos meus pais Nivaldo (*in memoriam*) e Josefina, início da minha história, a educação e valores cultivados desde a infância, e a toda a minha família, em especial ao meu irmão Reinaldo, minha cunhada Tatiana, meus sogros Toninha e Macário e meu cunhado Marcos a presença constante.

Ao Marcelo, meu marido, que compartilha e enriquece cada momento da minha vida, minha eterna gratidão pela cumplicidade e crença na concretização deste grande objetivo.

À Professora Doutora Dagmar Hunger, que orientou a minha formação por todos esses anos, agradeço o incentivo constante e incansável, sempre atenta ao meu desenvolvimento profissional como docente e pesquisadora.

Agradeço à Professora Doutora Paula Batista que generosamente me acolheu durante o estágio na Universidade do Porto e suas contribuições para minha formação acadêmica. E à Patrícia por todo auxílio na FADEUP.

Às Professoras Doutoras da Comissão Examinadora, Ana Maria Lombardi Daibem, Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, Luciene Ferreira da Silva e Mariangela da Rosa Afonso, sou profundamente grata pelo exame atencioso da tese e significativas contribuições para a pesquisa. Agradeço, ainda, à Professora Doutora Eliana Ayoub a grande colaboração na ocasião do exame de qualificação.

Às Professoras Doutoras Lílian Aparecida Ferreira e Rita Melissa Lepre e aos Professores Doutores Glauco Nunes Souto Ramos e José Carlos de Almeida Moreno que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos Professores e Professoras da minha graduação, do mestrado e do doutorado que, cada um a seu modo, com seus conhecimentos e fazer docente, foram profícuos para a construção da minha trajetória acadêmica e pessoal.

A todas as Professoras, Professores e Estudantes que estiveram envolvidos com o desenvolvimento da pesquisa por me proporcionarem tantos saberes e protagonizarem a construção de mais uma página na história educacional brasileira.

Meus agradecimentos à Secretaria Municipal da Educação e aos gestores (Coordenadores(as) e Diretoras) que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP o apoio financeiro concedido para a pesquisa.

Aos jovens e crianças que foram meus alunos na Universidade e na Educação Básica sou grata pela experiência inestimável e por comprovar que minha escolha profissional e de vida caminha na direção certa.

Aos velhos e novos amigos e aos parceiros de mestrado/doutorado, companheiros na jornada em busca do conhecimento: Liene, Camila, Leandro, Nilza, Tima, Larissa, Joice, Murilo, Paulinha, Giovanna, Marcia, Carlos Rogério, Cláudio, Bruna, Fábio, Júlia, Caio, Alexandra, Julio e tantos outros...! Obrigada pelas manifestações de afeto, convivência e amizade.

A todos os membros do NEPEF os saberes compartilhados ao longo dos últimos oito anos.

Somos feitos de átomos, dizem os cientistas,

mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias.

EDUARDO GALEANO

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar, por intermédio de um programa de formação continuada no âmbito da cultura corporal de movimento, as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de um grupo de professoras no que diz respeito ao ensino dos conteúdos da área de Educação Física. A investigação, de natureza qualitativa, teve como referencial empírico um programa de formação continuada realizado por uma Universidade pública em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação do interior paulista. Ao longo de dois anos e meio o material empírico foi constituído com observações de campo do programa, análises documentais, questionários, entrevistas semiestruturadas, relatos orais e escritos e observações da prática pedagógica de um grupo de professoras. Participaram da primeira etapa das coletas sessenta e dois professores(as) da rede de ensino com formação em Pedagogia ou Educação Física, sendo que o aprofundamento da investigação focalizou um grupo de catorze professoras Pedagogas e oito estudantes-monitores(as) do curso de Licenciatura em Educação Física. Com fundamentação na análise de conteúdo, as considerações tecidas à luz da literatura revelaram que dentre as principais dificuldades dos professores(as) em relação a área da Educação Física predominou a falta de domínio dos conhecimentos específicos, procedimentos didático-pedagógicos e embasamento teórico, sendo que corresponde a esses fatores as suas expectativas de formação continuada. A partir da avaliação do programa, realizada pelas professoras, verificou-se uma composição multidimensional da satisfação, com destaque para o desenvolvimento da ação formativa na perspectiva da colaboração entre os sujeitos envolvidos. As possíveis mudanças na prática pedagógica, de acordo com as percepções das professoras, resultaram do aprofundamento dos conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal, como o domínio dos objetivos, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, a sistematização, o embasamento teórico e a análise crítica da cultura corporal de movimento. Também evidenciaram-se novos olhares para a criança como sujeito social e a compreensão do movimento corporal como linguagem infantil. As vivências corporais desenvolvidas na formação impulsionaram o despertar da corporeidade, atuando como um elemento construtor de um novo olhar tanto para si como para o outro. Finalmente, outra implicação do programa consistiu na (re)construção da identidade docente ao favorecer reflexões sobre o que significa *ser* professor. Constatou-se que os elementos propícios da formação continuada a agregar mudanças na prática pedagógica reportam à construção de espaços para o(a) professor(a) atuar ativamente na condução da ação formativa, à prática pedagógica como o eixo orientador da formação, a aprendizagens compartilhadas entre Universidade e Escola, à continuidade das ações formativas em superação a atividades pontuais e ao entrelaçamento da formação com o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, evidenciou-se a não incorporação plena da autonomia pelas professoras na condução da formação, o que enseja o protagonismo do professor para tornar a formação elemento intrínseco à profissão, contribuindo para fortalecer a identidade docente. Ademais, construções coletivas se mostraram propícias para uma formação que vise a emancipação e não a instrumentalização do professorado, reafirmando a corresponsabilidade de professores, pesquisadores, gestores e outros atores educacionais e sociais para alicerçar projetos e ações educacionais integradas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, through a program of continuing education within the body movement culture, the possible implications in rethinking and transformation of pedagogical practice of a group of teachers with regard to teaching the content area of Physical Education. The research was conducted in a quantitative perspective and it had as a reference a program of continuing education conducted within the Physical Education for a public university in partnership with the Municipal Education in São Paulo. Over two and half years the empirical material was composed with field observations of the program, document analysis, questionnaires, semi-structured interviews, oral and written reports and field observations of the teaching practice of teachers. Participated in the first stage of sampling sixty-two teachers who majored in Pedagogy or Physical Education, and that further research focused on a group of fourteen educators and eight students-monitors of Physical Education. With grounding in content analysis, the considerations in the light of the literature revealed that among the main difficulties of teachers regarding the area of Physical Education predominated the lack of domain specific knowledge, didactic-pedagogical and theoretical procedures, and corresponds to these factors their expectations of continuing education. In the evaluation of the program conducted by the teachers there was a multi-dimensional composition of satisfaction, with emphasis on the development of formative action from the perspective of collaboration between the individuals involved. Possible changes in teaching practice, according to the perceptions of teachers, resulted from the deepening of the academic-scientific knowledge, as the domain of pedagogical aims, contents and didactic teaching procedures, systematic, theoretical and critical analysis of body movement culture. Also showed up new perspectives for the child as a social subject and understanding of corporal movement as child language. The body experiences developed in the program boosted the awakening of corporeality, acting as part of a new look builder both for themselves and for each other. Finally, another implication of the program consisted of the reconstruction of teacher identity by encouraging reflection on what it means to be a teacher. It was found that the elements of continuing education conducive to aggregate changes in pedagogical practice relate to the construction of spaces for teachers work actively in the conduct of formative action, pedagogical practice as the guiding principle of training, learning shared between the University and School, the continuity of learning actions in overcoming the occasional activities, and the entanglement of formation with the teacher professional development. However, there was not the full incorporation of autonomy for teachers in conducting the training, which entails the role of the teacher to make training intrinsic to the profession, helping to legitimize the teaching identity. Moreover, collective constructions proved conducive to training aimed at emancipation and not the instrumentation of teachers, reaffirming the shared responsibility of teachers, researchers, managers and other stakeholders to underpin social and educational projects and educational activities integrated.

Keywords: Teacher Formation. Continuing Education. Physical Education. Childhood Education. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de atividades formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011..... 68

Gráfico 2 – Carga horária total das atividades formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação dividida por área de conhecimento. Período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011..... 69

Gráfico 3 – As dez áreas de conhecimento mais contempladas pelas ações formativas no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011..... 72

Gráfico 4 – Distribuição da carga horária total por semestre, referente às ações formativas realizadas na área de conhecimento da Educação Física, no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011..... 73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação sintética dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa... 23

Quadro 2 – Identificação das professoras entrevistadas de acordo com a função e a natureza da Instituição de ensino..... 27

Quadro 3 – Perfil das professoras entrevistadas..... 28

Quadro 4 – Participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física como monitores(as) no programa de formação investigado..... 31

Quadro 5 – Características das turmas observadas..... 38

Quadro 6 – Observações de campo nas escolas. Sessões de observação divididas por eixos, conforme o currículo da educação infantil da rede municipal de ensino..... 41

Quadro 7 – Síntese das observações de campo nas escolas..... 42

Quadro 8 – Período de realização, carga horária e professores(as) participantes do programa.... 96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 METODOLOGIA 19

2.1 Delineamento metodológico 19

2.2 O universo da pesquisa: o programa de formação continuada e a rede municipal de ensino 23

2.2.1 Da Coordenação do Programa e da Universidade 24

2.2.2 Da Rede Municipal de Ensino 25

2.3 Os sujeitos participantes do estudo 25

2.3.1 Professoras e professores da educação infantil e do ensino fundamental 26

2.3.2 Estudantes-monitores e monitoras 30

2.4 O caminho da pesquisa e as estratégias para coleta de dados 32

2.5 Procedimentos de análise do material empírico 43

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO GLOBAL, NACIONAL E LOCAL 47

3.1 Políticas, discursos e práticas 48

3.1.1 A educação em meio à conjuntura global 49

3.1.2 A formação continuada de professores(as) no contexto político-econômico atual 53

3.1.3 Diretrizes nacionais para a formação continuada de professores(as) 59

3.2 Desmembramento das macropolíticas nacionais: o caso do município investigado 65

4 DAS CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA À AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA INVESTIGADO 76

4.1 A formação continuada de professores(as) em análise: um estudo de revisão sistemática 76

4.2 Experiências de formação continuada em Educação Física para a educação infantil 83

4.3 Do programa de formação continuada investigado: enquadramento, fundamentação e desenvolvimento 88

4.4 Das expectativas à avaliação do programa de formação: vozes dos(as) professores(as) participantes 99

4.4.1 Concepções de Educação Física 99

4.4.2 Experiências, conhecimentos prévios e dificuldades 104

4.4.3 Expectativas de formação continuada 107

4.4.4 Motivações de professoras da educação infantil para investir na formação continuada na área de conhecimento do movimento corporal 110

4.4.5 Avaliação do programa de formação no olhar das professoras participantes 119

5 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E MUDANÇAS..... 148
5.1 Os conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal: aprofundamento para atuação na educação infantil..... 150
5.2 O movimento como linguagem da criança..... 165
5.3 O despertar de si: reconstruindo a corporeidade pelas vivências..... 182
5.4 Ser professor(a): (re)construção da identidade profissional de professoras e estudantes-monitores(as) no contexto da formação continuada..... 193

6 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO..... 207
6.1 Espaço para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa: ouvir, ser ouvido(a) e construir..... 207
6.2 A prática pedagógica como o eixo orientador da formação..... 218
6.3 Aprendizagens compartilhadas entre Escola e Universidade..... 226
6.3.1 Formação colaborativa: aprendizagens compartilhadas..... 226
6.3.2 Universidade e Escola: polaridade ou rede de interdependências?..... 237
6.4 A continuidade das ações formativas e o desenvolvimento profissional docente..... 249

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 262

REFERÊNCIAS..... 274

APÊNDICES – Volume 2
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 287
APÊNDICE B – Questionário para avaliação diagnóstica..... 288
APÊNDICE C – Roteiro de questões das entrevistas com as professoras..... 290
APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas..... 292
APÊNDICE E – Sinopse dos artigos analisados no estudo de revisão sistemática.... 430

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta tese refere-se à formação continuada de professoras e suas implicações para o ensino do movimento corporal na infância.

A formação continuada de professores(as) ganha força na pauta educacional mundial a partir da década de 1990. Na visão de Gatti (2008), dois movimentos colaboraram para essa ocorrência: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Com efeito, essa dimensão da formação docente ganha relevo nos debates educacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser concebida como um meio para a transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir da mudança da prática pedagógica do professor(a). Para Estrela e Estrela (2006) a virada do milênio só fez acrescentar importância à formação continuada.

Muitos dos discursos que supervalorizam a formação continuada para legitimá-la, o fazem, sobretudo, com o intuito de validar o "mercado da formação". Bueno (2008)[1] constata que, no contexto atual, a educação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Muitos programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, transformando a educação continuada num grande negócio. Corroborando com a autora, Ferreira, N. (2003), Nóvoa (1999b) e Maués (2003) atentam para o *mercado da formação* que se consolida na área educacional. Nesse esteio, prevalecem os interesses materiais de grupos específicos ao invés de estabelecer a transformação da prática pedagógica como o objetivo central, não surtindo efeito significativo muitas das ações de formação.

Não obstante, verifica-se também a existência de trabalhos vinculados entre secretarias de educação e universidades públicas, empenhadas em gerar ações formativas que contemplem as necessidades e expectativas dos professores(as), visando corresponder às demandas do contexto local, aquelas que emergem do cotidiano do grupo de educadores(as), considerando a cultura escolar, forjada por todos os envolvidos.

É nesse cenário em que se inscreve esta pesquisa, que definiu como objetivo geral investigar, por intermédio de um programa de formação continuada no âmbito da cultura corporal de movimento, as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática

[1] Palestra proferida pela Profa. Dra. Belmira Bueno intitulada *"Tendências atuais da formação de professores: novas configurações, novos desafios",* durante o III INTEGRAP realizado no Instituto de Biociências da Unesp, câmpus de Rio Claro, SP, Brasil, em 10/10/2008.

pedagógica de um grupo de professoras no que diz respeito ao ensino dos conteúdos da área de Educação Física.

Os objetivos específicos consistiram em analisar os significados, os conhecimentos científicos e metodológicos, as experiências e as dificuldades das professoras referentes ao ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento; bem como, suas expectativas quanto ao programa de formação e identificar e problematizar os elementos de um programa de formação continuada propícios a agregar mudanças no fazer pedagógico, assim como aqueles que se constituem como entraves, impedindo ou dificultando o emprego de transformações na ação docente.

Desde o ingresso na graduação em Educação Física enveredei meus caminhos pelo campo da educação e as experiências como docente na Universidade e na Educação Básica da rede pública afirmaram a minha crença no potencial da educação na formação humana e do papel social do professor. As primeiras aproximações com a investigação da formação continuada de professores aconteceram na ocasião do desenvolvimento da pesquisa de mestrado, a qual objetivou analisar os significados que um grupo de professores(as) da área de Educação Física, atuantes na rede estadual de ensino de São Paulo, atribui à formação continuada no processo da profissionalidade docente (ROSSI, 2010).

Os resultados da pesquisa indicaram que os professores(as) associam um conjunto de diferentes possibilidades formativas ao termo *formação continuada*, como atualização dos estudos, busca de mudanças, espaço para compartilhar experiências e amparo para as dificuldades enfrentadas no cotidiano, dentre outros, revelando a preocupação em investirem na formação ao longo de toda a trajetória profissional. A importância das ações de formação está, especialmente, na contribuição dos conhecimentos apreendidos para a prática e por estas representarem momentos propícios para compartilhar experiências, problemas e possíveis soluções para as questões do ensino e da aprendizagem.

Evidenciou-se, também, pelos relatos dos participantes, a limitada oferta de programas de formação continuada promovidos pela esfera pública para os professores(as) dessa área, sendo esta uma das principais necessidades relatadas. Muitos dos entrevistados(as) enfatizaram buscar o aprimoramento frequentando cursos e/ou outras atividades custeados com recursos próprios. No entanto, questões financeiras e de falta de tempo também foram pontuadas pelos professores(as) como uma das principais dificuldades para participarem de práticas de formação constantemente.

Importante destacar que os professores(as) relataram que não têm participado das etapas de construção da formação continuada. Alegaram não haver espaço para se envolverem

com as fases de elaboração e implementação de ações formativas, sendo que essa necessidade foi manifestada como forma de desenvolvimento de propostas que correspondam à realidade escolar. Ficou evidenciada a despreocupação dos atores responsáveis pelas ações de formação em reconhecer e valorizar os saberes experienciais dos docentes (de estabelecê-los como ponto de partida (e chegada) da formação), bem como em ouvir o que tem a dizer o professorado sobre sua própria realidade. Raramente existe espaço nos modelos vigentes para que o próprio professor(a) seja a pessoa principal do processo, sendo que é ele quem percebe as dificuldades e necessidades do cotidiano escolar (ROSSI, 2010).

O foco principal da pesquisa de mestrado voltou-se para a análise das concepções e dos significados que os docentes atribuem à formação continuada no tempo presente e mediante os resultados encontrados emergiu a seguinte questão: *quais são as implicações de um programa de formação continuada no que se refere à prática pedagógica de um grupo de professores(as)?*

De acordo com Imbernón (2009) verificamos que não se dispõe de ações suficientes para a avaliação do alcance ou impacto da formação contínua para a prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes. Ressalta o autor que um dos principais obstáculos a serem transpostos no contexto da formação continuada é a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições envolvidas no plano da formação, porquanto "valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa" (IMBERNÓN, 2009, p. 32). Corroboram Estrela e Estrela (2006) que o discurso teórico da formação continuada é pouco sustentado em trabalhos empíricos que indiquem a sua adequação à realidade.

Entendemos que o impacto de uma ação como a aqui investigada consiste em corresponder às expectativas de professores(as) que visam empreender algum tipo de mudança em suas concepções e no fazer pedagógico. Um programa de formação, portanto, deve colocar em jogo situações e saberes que proporcione meios ao professor(a) para empreender as transformações que desejar, sejam em atendimento às suas expectativas iniciais, sejam relacionadas a outros aspectos descobertos como relevantes para a ação docente no decorrer do processo formativo.

É preciso enfatizar que os conceitos de *mudança* ou *transformação* possuem conotação valorativa: mudar ou transformar uma prática pedagógica significa fazê-la avançar em direção a intencionalidades e valores explicitados e assumidos.

Dentre as proposições de formação docente visualizamos como favoráveis aquelas que consideram os contextos escolares e a própria prática dos professores(as) na sua realidade

concreta do cotidiano, estabelecendo a ação docente e suas necessidades como o fio condutor da formação, assim como parcerias entre os diferentes grupos (agentes formadores e professores(as), professores(as) e gestores, gestores e agentes formadores, dentre outros), medida cada vez mais necessária para gerar uma integração em busca de objetivos comuns à educação básica que em última instância resultem numa educação pública de boa qualidade.

Desta forma, consideramos que as implicações geradas por um programa de formação continuada estão estreitamente relacionados aos seus formatos de desenvolvimento e às configurações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, como os professores(as), os agentes formadores, os gestores etc.; grupos que formam uma rede de relações e integram um sistema de interdependência funcional no sentido que explicita Elias (1980), influenciando uns aos outros em suas ideias e ações.

Entendemos a pertinência da investigação que propomos, primeiramente, em virtude da maioria dos estudos acadêmicos relacionados à formação docente concentrarem-se na etapa da formação inicial, conforme constatou André (2003, p. 69) ao apontar que as pesquisas sobre a formação contínua "vêm recebendo certa atenção nas dissertações e teses brasileiras, mas não chegam a atingir nem de longe a mesma proporção que a temática da formação inicial".

Em segundo lugar, constatamos uma lacuna na produção científica do campo educacional no âmbito da linguagem corporal infantil, uma vez concebido o movimento humano como uma forma de linguagem. Ao pesquisarmos a produção da literatura verificamos que embora a produção no campo da formação continuada apresente-se em crescimento, as pesquisas sobre ações formativas no campo da Educação Física e, especialmente, aquelas referentes à Educação Física na educação infantil (crianças com até 6 anos de idade) são apresentadas em número reduzido.

A preocupação da Educação Física com a educação infantil é recente, se pensarmos na prática pedagógica na perspectiva sócio-histórica-cultural. Os debates nessas perspectivas emergem na década de 1980 em superação às propostas desenvolvimentista, psicomotora e/ou recreacionista que historicamente vigoraram na Educação Física para a infância.

Betti, Ferraz e Dantas (2011, p. 112) discutem a produção do conhecimento na área da Educação Física, apresentando o estado da arte das investigações na subárea da Educação Física escolar. Ao analisarem a frequência de estudos por temática concluem que as pesquisas relacionadas à formação continuada representam apenas 7,9% dos estudos e aquelas

relacionadas à etapa da educação infantil 9,2%[2]. Para os autores é "importante que as pesquisas dêem suporte para a construção de didáticas específicas para a Educação Infantil e o Ensino Médio, que tem sido preteridos, como também o EJA, em favor do Ensino fundamental".

Análises articuladas entre a área de conhecimento da Educação Física e a formação de educadores(as) da educação infantil são encontradas na produção de autores(as) como Andrade Filho (2011), Ayoub (2005), Iza (2008) e Rangel-Betti (2001). Com Sayão (2002) temos a discussão de experiências vivenciadas em cursos de formação continuada (e inicial) com profissionais e acadêmicos das áreas de Educação Física e Pedagogia, uma vez que ambos os profissionais mediam o fazer pedagógico relacionado à linguagem corporal na infância.

Acreditamos que os esforços devem caminhar no sentido de integração entre os profissionais e os conhecimentos de diferentes áreas, como as Artes, a Pedagogia, a Educação Física, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia etc., pois a infância é uma fase da vida dotada de especificidade, sendo imprescindível buscar a contribuição de diferentes áreas para a sua compreensão e orientação de propostas educativas adequadas às características infantis. O movimento corporal na escola não pode reduzir-se a uma única disciplina, fragmentando os conhecimentos e com a tendência de "compartimentar" as crianças, assumindo um modelo "escolarizante" (fragmentário) na educação infantil (AYOUB, 2005, p. 144), pois estamos tratando de sujeitos, crianças reais, históricas, produto e produtora de culturas (AYOUB, 2005; FARIA; FINCO, 2011) nas múltiplas dimensões humanas: cognitiva, motora, social, estética, ética, afetiva.

A Educação Física, como campo de produção de conhecimentos no universo da linguagem corporal, deve assegurar a sua participação na construção da educação infantil.

Na atualidade, sabe-se que ainda persistem inúmeras dificuldades relacionadas ao campo da Educação Física nas instituições escolares que vão desde a concepção de corpo/movimento até a formação continuada dos docentes. Salienta Nóbrega (2005, p. 603) que "o corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano", sendo urgente compreender "que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo" (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 135), assim é preciso superar o aspecto de instrumentalidade e ampliar as referências educativas quanto ao trabalho com o movimento na escola.

[2] Os demais estudos estão distribuídos entre o ensino fundamental, com a maior porcentagem (28,7%), ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos e ciclos não definidos.

Na tentativa da superação das abordagens desenvolvimentista, psicomotora e/ou recreacionista, emerge a perspectiva da cultura corporal ou cultura de movimento fundamentando a intervenção pedagógica (BRACHT, 1992), pensada a partir da preocupação com os objetivos e conteúdos a serem ensinados em Educação Física e em contextualizar as manifestações expressivas corporais nas aulas, considerando os significados a elas atribuídos pelas crianças e jovens. Como propõe Bracht, não se trata de qualquer movimento, mas aquele que traz consigo determinado significado/sentido, conferido pelo contexto histórico-cultural. Como explicitam Mattos e Neira (2003) é a valorização do gesto carregado de sentido, significado e intenção.

As teorizações da Educação Física em torno da concepção da cultura corporal de movimento remetem à importância da área trabalhar uma diversidade de manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento na escola. Betti (2001, p. 156) assim define cultura corporal de movimento: é a "parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico", mediante o exercício da motricidade humana, como o jogo, o esporte, as ginásticas e as práticas de aptidão física, as atividades rítmicas/expressivas e a dança, as lutas/artes marciais e as práticas alternativas, sendo a Educação Física a área de conhecimento e intervenção que lida com essa cultura mediante referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos.

A linguagem corporal é uma das principais manifestações da criança (AYOUB, 2001; KISHIMOTO, 2001; SAYÃO, 2002). Não se pode prescindir do fato de que a formação plena está inter-relacionada ao movimento corporal. A professora da educação infantil e do ensino fundamental, por meio da orientação das manifestações corporais das crianças, pode propiciar a vivência autêntica destas manifestações, contribuindo para que estas elaborem os seus próprios significados relacionados à cultura corporal de movimento. Nesse sentido, o(a) professor(a) pedagogo(a) e o(a) docente universitário(a) de Educação Física exercem papéis imprescindíveis, articulando saberes e práticas, pois como bem coloca Sayão (2002) é preciso aproximar as interações que acontecem cotidianamente nos espaços escolares.

Esperamos que a problematização desencadeada nesta investigação possa contribuir para que professores(as) aproximem-se de subsídios teóricos-metodológicos para o fazer pedagógico comprometido com a formação de crianças dentro de um contexto de diálogo entre a multiplicidade de culturas, infâncias, corpos e práticas corporais presentes na sociedade.

Em termos de organização desta tese, a análise do material empírico, recolhido nas observações de campo, relatos de professores(as) e estudantes e fontes documentais é

apresentada articuladamente à produção da literatura, ou seja, a tessitura da tese consistiu na argumentação dos elementos empíricos com a fundamentação teórica, o que permitiu produzir a análise crítica do problema em questão. Optamos, por isso, por apresentar inicialmente o Capítulo da Metodologia – contextualizando a condução da pesquisa a partir das decisões teórico-metodológicas – para posteriormente adentrar nas análises das informações empíricas, argumentadas com o referencial teórico construído.

A tese foi organizada em dois volumes. No primeiro volume apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, conforme a estrutura descrita adiante, enquanto que no volume dois constam os apêndices: termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A), questionário aplicado como avaliação diagnóstica (apêndice B), roteiro de questões que norteou as entrevistas com as professoras (apêndice C), transcrição das entrevistas na íntegra (apêndice D) e sinopse dos artigos analisados no estudo de revisão sistemática da produção acadêmica no domínio da formação continuada de professores (apêndice E).

Neste volume 1, após esta Introdução, o Capítulo 2 – ***Metodologia***, apresenta o aporte teórico-metodológico que sustentou a investigação, com a descrição do trabalho desenvolvido em campo ao longo dos anos de 2009 a 2011, junto ao programa de formação continuada e à uma rede municipal de ensino do interior paulista. São apresentados os sujeitos participantes: as professoras e os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, monitores(as) no programa; como se deu o desenrolar das coletas de dados e as relações estabelecidas com os sujeitos por intermédio das técnicas de coletas de observação de campo, análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e relatos orais e escritos. Finalizando o Capítulo, constam os procedimentos adotados para a exploração dos materiais empíricos e teóricos, que constituíram o *corpus* da pesquisa, fundamentado nos pressupostos da análise de conteúdo explicitado por Bardin (2000).

No Capítulo 3, intitulado ***As políticas públicas de formação continuada de professores(as) no cenário global, nacional e local***, é situada a formação de professores(as) no contexto político-econômico atual – considerando que a tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Para a problematização das políticas públicas de formação continuada, contextualizamos as noções de globalização, o ideário neoliberal e o papel do Estado diante da formação docente, as implicações das influências do Banco Mundial nesse campo e a reflexão sobre as configurações da formação continuada de professores(as) no contexto globalizado. Apresentamos, também, as diretrizes nacionais mais abrangentes para a formação continuada e o desmembramento das macropolíticas em âmbito local, com um

mapeamento das ações de formação continuada desenvolvidas no município do interior paulista investigado.

O Capítulo 4 - ***Das configurações da formação continuada em Educação Física à avaliação das professoras do programa investigado***, apresenta e discute configurações nacionais e internacionais da formação continuada de professores, com ênfase nas ações direcionadas à formação das docentes da educação infantil, no universo da Educação Física. Na sequência apresenta o delineamento do programa investigado e um estudo descritivo das concepções, conhecimentos, dificuldades e expectativas de professores(as) pedagogos(as) e de Educação Física (da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) quanto à formação continuada e aprofundamos as análises nos motivos que levaram as professoras da educação infantil investirem na formação continuada na área de conhecimento do movimento corporal, uma vez que a pesquisa encaminhou-se em suas análises para esta etapa educacional. Finalizamos o Capítulo com a avaliação realizada pelas professoras do programa investigado.

As implicações da formação continuada na prática pedagógica das professoras da educação infantil são o enfoque do Capítulo 5 - ***Implicações da formação continuada: saberes e mudanças***. O Capítulo reúne análises sobre as possíveis mudanças geradas pelas experiências vividas no programa de formação, discutidas a partir de quatro categorias: o aprofundamento nos conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal para atuar na educação infantil; o movimento como linguagem da criança; o (re)despertar da corporeidade pelas vivências e a (re)construção da identidade profissional docente.

O Capítulo 6, com o título ***O processo de formação continuada: contextos de apropriação***, discute a busca por novos delineamentos para a formação continuada de professores, problematizando os elementos evidenciados como propícios a gerar mudanças no fazer pedagógico, quais sejam: o estabelecimento de espaços para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa, bem como o definição da prática pedagógica como o eixo orientador da formação, a parceria Universidade e Escola gerando aprendizagens compartilhadas, a necessária continuidade das ações formativas e a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Encerrando esta tese, as **Considerações Finais** apresentam uma síntese da investigação e possíveis apontamentos para novos programas de formação continuada e novas pesquisas científicas, visando continuamente (re)pensar e (re)construir a formação continuada de professores e professoras.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento metodológico

O início da construção do objeto de estudo desta pesquisa se deu a partir do nosso contato com um programa de formação continuada desenvolvido em parceria entre uma Universidade pública e uma Rede Municipal de Ensino do interior de São Paulo. A partir dos estudos sobre a formação docente, especialmente a dimensão da formação continuada, tão invocada na atualidade como um dos meios principais para a transformação da qualidade do ensino, e o contato com uma iniciativa localizada começamos a refletir sobre os resultados de ações dessa natureza. É possível observar um significativo aumento da oferta de atividades direcionadas ao desenvolvimento profissional do professor, mas como dito na apresentação desta tese, questionamos quais as implicações na prática docente.

Diante desse quadro, alguns percursos foram definidos para o desenvolvimento da pesquisa. O *locus* da investigação constituiu-se em dois ambientes – o programa de formação continuada e a prática pedagógica das professoras nas escolas em que atuam. A presença física em ambos os ambientes revelou-se necessária para que pudéssemos acompanhar o desenrolar dos fatos, as configurações estabelecidas, as apropriações feitas pelas professoras, enfim, a construção de uma prática social no programa de formação, bem como as suas implicações num segundo momento: na prática pedagógica das professoras nas escolas.

A investigação que empreendemos pressupôs o diálogo entre a produção acadêmica e as práticas e os saberes das professoras na tentativa de elucidar questões fundamentais a respeito da formação continuada para a possibilidade de pensar em ações transformadoras da realidade educacional.

Buscamos superar a visão de hierarquia entre pesquisadores universitários e professores da educação básica, na qual a estes cabe a mera aplicação nas suas práticas dos resultados obtidos pela academia. Tais pressupostos, uma vez assumidos nesta investigação, exigiram eleger estratégias de pesquisa coerentes a eles. Para tanto, pautamo-nos nos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, uma vez que a investigação se baseou em princípios como a valorização da "maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo" (ANDRÉ, 1995, p. 17).

A pesquisa, nesta perspectiva, exigiu-nos o estatuto de principal instrumento de coletas e o estabelecimento de contato prolongado com os ambientes investigados. Buscamos,

como enfatiza André (1995), nos atentar para a visão holística dos fenômenos, considerando as interações e as influências existentes entre vários componentes de uma situação, pois fatos e valores estão intimamente relacionados. Como ressalta Alves-Mazzotti (1999), a pesquisa qualitativa legitima-se de métodos de investigação da tradição "compreensiva" ou "interpretativa" gerada no bojo de disciplinas das Ciências Humanas, que tem por base considerar a especificidade dos fenômenos sociais.

O paradigma das pesquisas qualitativas tem promovido mudanças significativas nos rumos das pesquisas educacionais. Algumas pesquisas dessa natureza têm assumido como foco a valorização e o resgate dos saberes da experiência dos docentes. Para Elliott (1998, p. 142) as pesquisas realizadas pela universidade e escolas "podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos" de modo a produzir mudanças pedagógicas.

Cabe ressaltar, como Bogdan e Biklen (1999, p. 287), que

> A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. (grifo dos autores)

Elias e Scotson (2000) relatam a impossibilidade de explicações dos acontecimentos humanos apenas por métodos voltados para a quantificação, comumente aplicados no campo das Ciências Naturais, ou seja, pela

> [...] medição de 'fatores' ou 'variáveis', como se cada um deles existisse e pudesse variar por si, independentemente da configuração social completa – em suma, através de métodos baseados no pressuposto tácito de que os fenômenos sociais seriam combinações de variáveis, comparáveis às combinações de partículas atômicas que servem aos cientistas naturais como um de seus principais modelos. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 53)

A realidade é sempre interpretada; não a captamos como ela é, mas construímos sentidos sobre o real. Cardoso (1976, p. 66) citada por Borba e Valdemarin (2010, p. 31) diz que "a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ela se refere".

Complementamos com as observações de Konder que

> A visão de conjunto [...] é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. [...] Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade. A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. (KONDER, 1997, s/p)

A produção de conhecimentos em grupos fechados não é mais (ou nunca foi) suficiente para enfrentar as questões da atualidade; as respostas advindas de uma única fonte ou de um campo específico de saber não dão conta da complexidade do homem.

Nesse caminho, Ginzburg (1989) nos proporciona uma reflexão sobre os modos de fazer ciência, de fazer pesquisas. O âmago de suas proposições é como investigar os eventos, os pormenores que não aparecem ao investigador de forma imediata e que são, na maioria das vezes, negligenciados. Trata-se de estar atento e valorizar elementos – que o autor denomina como indícios – que são imperceptíveis à maioria das pessoas. São as minúcias, os detalhes, que podem parecer num primeiro instante pouco importantes ou secundários, que assumem o papel fundamental numa investigação. São estes pormenores que fornecem os sinais ou as pistas para a pesquisa.

Para Ginzburg (1989) um método investigativo centrado nas raízes do conhecimento das Ciências Humanas é indireto, indiciário, conjetural. Consistem na análise de tais minúcias, detalhes que são os verdadeiros reveladores dos significados para a pesquisa.

Elias (1980) contribui ao dizer que primeiro precisamos superar o sentimento de olhar para os indivíduos (como os professores, por exemplo) como se fossem meros objetos e, o pior, estáticos.

A crítica do autor é que ao se falar do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade, do professor e do aluno ou do sujeito e do objeto, não se tem claramente presente que o indivíduo (professor, aluno, pesquisador, irmão etc.) faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Os conceitos de família, escola, universidade referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, às configurações específicas que as pessoas (professores, diretores, pais, alunos, governantes etc.) formam umas com as outras (ELIAS, 1980, 1994a).

A principal distinção do indivíduo moderno é a relação de oposição entre este e a sociedade. Conceber que pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos – sejam famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados – possibilita uma nova compreensão da sociedade para além dessa dicotomia, pois “a sociedade que é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros” (ELIAS, 1980, p. 13).

A formação continuada de professores, que ganhou relevo a partir da década de 1990, apresenta-se para nós como um campo em construção, com uma identidade sendo definida em cada microcontexto em que se realiza. Buscando subsídios na abordagem da

história do tempo presente, a ênfase recai na valorização das testemunhas que estão vivenciando o desenrolar dos fatos (AMADO; FERREIRA, 1996), pois como diz Chartier (1996) importa compartilhar com outras pessoas o momento em que se encontram, narrando histórias referentes ao mesmo contexto, sendo o pesquisador contemporâneo de seu objeto.

Pensar o tempo presente "propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social" (CHARTIER, 1996, p. 217), permitindo perceber com maior clareza as relações entre, de um lado, as percepções e as representações dos sujeitos, e de outro, as determinações e interdependências que formam os laços sociais.

A aproximação e vivência com uma microestrutura propiciou refletirmos a respeito de indícios sobre os quais está sendo construída a formação continuada no âmbito macroestrutural. Reflexões sobre o papel desse componente da formação docente em um contexto local permitiu construir reflexões sobre a formação continuada em âmbito nacional, associando as experiências empíricas com aquelas relatadas nos meios de produção acadêmica, bem como as diretrizes nacionais para o plano da formação continuada no país.

Mediante tais pressupostos, esclareceram-se os percursos teórico-metodológicos adequados aos objetivos propostos na pesquisa. Nas próximas seções apresentamos o trabalho desenvolvido em campo ao longo dos anos de 2009 a 2011, descrevendo o universo da pesquisa: o programa de formação e a rede municipal de ensino; os contatos com a coordenadora do programa, docente da universidade; os sujeitos participantes: as professoras e os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, monitores(as) no programa; como se deu o desenrolar das coletas e as relações estabelecidas com os sujeitos por intermédio das técnicas de coletas de dados de observação de campo, análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e relatos orais e escritos. Finalizando o presente Capítulo, apresentamos os fundamentos que basearam as análises das informações coletadas.

O quadro 1 sintetiza as opções metodológicas empregadas na pesquisa.

Quadro 1 – Apresentação sintética dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa

Procedimentos Metodológicos

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Participantes	62 professores(as) com formação em Magistério, Pedagogia ou Educação Física	14 professoras Pedagogas 8 estudantes-monitores(as) da licenciatura em Educação Física	4 professoras Pedagogas
Instrumentos	a) Observação não participante e diários de campo b) Questionário com questões abertas c) Análise documental	a) Entrevistas semiestruturadas b) Relatos orais e escritos	a) Observação não participante e diários de campo
Procedimentos de coleta	a) Observação do programa com a produção de diário de campo e gravações em vídeo de atividades e discussões realizadas ao longo dos encontros, entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011, compreendendo 5 módulos do programa e 134 horas de observações. b) Questionário aplicado para avaliação diagnóstica. c) Análise documental dos projetos do programa e materiais didáticos elaborados pelos agentes formadores para as professoras.	a) As entrevistas foram realizadas com 14 professoras, totalizando 9 horas e 18 minutos de gravações registradas em áudio. b) Produção dos estudantes-monitores(as) de relatos orais durante os encontros realizados, especialmente ao final dos módulos, e relatos escritos, com a reflexão sobre as contribuições e os desafios proporcionados pela participação no programa de formação continuada.	a) Foram realizadas observações semanais da prática pedagógica das professoras no 2º semestre de 2011 constituindo 88 sessões, com duração de 30 minutos cada, totalizando 44 horas. Os registros foram feitos em diários de campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 O universo da pesquisa: o programa de formação continuada e a rede municipal de ensino

A pesquisa de campo contemplou duas instituições: uma Universidade Pública e Escolas de uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil.

Na Universidade, o objeto da pesquisa de campo foi um programa de formação continuada, desenvolvido na área da Educação Física, envolvendo sessenta e dois professores(as) participantes ao longo de dois anos e meio. Destes, catorze professoras

participaram de entrevistas. Nas escolas, o trabalho de campo contemplou a observação da prática pedagógica de quatro professoras.

2.2.1 Da Coordenação do Programa e da Universidade

Os critérios empregados para a definição do **Programa** para a pesquisa empírica pautaram-se nos princípios que o originaram: foi implementado por uma docente atuante no curso de Educação Física de uma Universidade pública, que prioriza o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em parceria com uma Rede Municipal de Ensino. Trata-se de uma instituição conceituada, de grande porte, que oferece cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, tendo destaque no campo da formação de professores.

A duração (tempo de existência) e a continuidade do programa também foram aspectos definidores para a escolha do mesmo como objeto de pesquisa de campo. O programa teve início em meados de 2008 e nossa entrada em campo ocorreu no segundo semestre de 2009. Encerramos a coleta de dados em novembro de 2011, completando cinco módulos do programa.

A carga horária de cada módulo (semestre) observado foi de 27 horas, aproximadamente. Tratou-se, portanto, de uma ação de formação continuada em Educação Física com tempo de realização bastante significativo: dois anos e meio, sendo que os conteúdos de cada módulo foram desenvolvidos de modo integrado.

A intervenção do programa constituiu-se na elaboração de um plano de ação[3] em práticas educativas no âmbito da cultura corporal de movimento, tendo como público alvo professores(as) de Pedagogia e de Educação Física que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A docente universitária idealizadora e coordenadora do programa estabeleceu como objetivos refletir sobre a prática pedagógica e oferecer recursos para visualizar, analisar e propor soluções para o desenvolvimento da cultura corporal de movimento na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), abordando os conhecimentos específicos da Educação Física no processo de ensino e aprendizagem da criança e orientações sobre o planejamento escolar.

[3] Informações extraídas dos Projetos do Programa de Formação Continuada investigado, disponibilizado pela Coordenação do Programa.

Com tal processo investigativo e formativo, o programa objetivava disponibilizar/disseminar estudos para que os professores(as) reavaliassem a sua prática pedagógica no que se refere à cultura corporal de movimento de maneira cuidadosa e analítica, visualizando os problemas, analisando-os e propondo soluções para resolvê-los.

2.2.2 Da Rede Municipal de Ensino

A **Secretaria de Educação**, parceira no referido programa de formação continuada, localiza-se em uma cidade do interior paulista e abrange uma rede de ensino com Escolas de Educação Infantil (EMEI); Escolas de Educação Infantil Integradas (EMEII); Escolas de Ensino Fundamental (EMEF); Entidades Conveniadas; Classes de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial; Polos da Educação de Jovens e Adultos e unidades vinculadas.

A respeito da educação infantil e ensino fundamental, o município conta com 61 escolas de educação infantil, que atendem cerca 9.000 crianças; 28 creches conveniadas com atendimento a 2.900 crianças, aproximadamente, e 16 escolas de ensino fundamental que atendem aproximadamente 9.000 crianças. São aproximadamente 1.000 professores(as) que atuam nestas etapas da educação básica.

Verificamos um histórico de parceria há anos entre a rede e a universidade para o desenvolvimento de ações formativas em diferentes áreas do conhecimento, bem como contato permanente da coordenadora do programa com a Secretária de Educação e representantes do Departamento Pedagógico da rede de ensino de modo a viabilizar trabalhos no campo da Educação Física de natureza formativa e curricular.

2.3 Os sujeitos participantes do estudo

A pesquisa contou em sua primeira etapa com 62 participantes, entre professores(as) pedagogos(as) e professores(as) de Educação Física. No encaminhamento das coletas, a pesquisa convergiu para as professoras com formação em Pedagogia, que atuam na educação infantil, uma vez que destacou-se o interesse desse grupo em dar continuidade aos estudos no programa.

Um segundo grupo de sujeitos foi composto por estudantes graduandos(as) em Licenciatura em Educação Física, atuantes como monitores(as) no programa.

A coordenadora do programa, docente da universidade, foi sujeito de análise das professoras, pois em seus depoimentos as participantes relataram suas visões quanto à postura adotada pela mesma.

Ressaltamos que os sujeitos não foram concebidos como “objetos” de pesquisa, a serem examinados e manipulados pela pesquisadora, mas sim como colaboradores. Ainda, para preservar a identidade dos participantes atribuímos nomes fictícios a todos os sujeitos da pesquisa e, também, às escolas.

2.3.1 Professoras e professores da educação infantil e do ensino fundamental

O programa contou com aproximadamente 25 professoras(es) por módulo/semestre da rede municipal de ensino pesquisada. Participaram da pesquisa 62 professores(as) (57 pedagogas e/ou com formação em magistério e 5 professores(as) de Educação Física) com respostas a questionários aplicados no início de cada módulo para a conhecimento de suas concepções, formação anterior em relação aos conteúdos da Educação Física, dificuldades para o tratamento dessa área na escola e expectativas quanto ao programa de formação.

No encaminhamento da investigação, 14 professoras desse grupo foram entrevistadas priorizando, nesse caso, aquelas que participaram da maioria dos módulos[4], visando assim aprofundar as análises, considerando que o tempo que estas docentes estiveram em curso é de extrema relevância (até dois anos e meio).

As 14 professoras que continuaram na segunda etapa da pesquisa são Pedagogas ou com formação em Magistério, atuantes na educação infantil. O quadro 2 apresenta a identificação das entrevistadas, a função exercida na rede municipal de ensino e a natureza da instituição que atuam.

[4] A cada semestre eram abertas inscrições para novos interessados, de modo que poderia ocorrer variação na lista de participantes de um módulo para outro.

Quadro 2 – Identificação das professoras entrevistadas de acordo com a função e a natureza da Instituição de ensino

Sequência entrevistas	Nomes[5]	Formação acadêmica das professoras	Função na rede de educação municipal	Natureza da Instituição
1	Beatriz	Pedagogia	Professora	EMEI
2	Gisele	Magistério e Pedagogia	Professora	EMEI
3	Vera	Pedagogia	Professora	EMEI
4	Nádia	Pedagogia	Professora	EMEI
5	Paula	Pedagogia e Psicologia	Professora	EMEI
6	Priscila	Magistério e Pedagogia	Professora	EMEI
7	Joana	Magistério e Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	Creche conveniada ao município
8	Michele	Magistério	Professora	Creche conveniada ao município
9	Luana	Letras e Pedagogia em andamento	Professora	Creche conveniada ao município
10	Luciana	Pedagogia	Professora	EMEI e Creche
11	Patrícia	Pedagogia	Diretora Escolar	EMEI
12	Renata	Magistério e Pedagogia	Professora	EMEI
13	Juliana	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	EMEI/EMEF
14	Bruna	Pedagogia	Professora	EMEI

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às principais características das professoras entrevistadas destacamos a idade, questões relacionadas à formação acadêmica e à atuação docente, como pode ser observado na sequência, no quadro 3 – Perfil das professoras entrevistadas.

[5] Nomes fictícios.

Quadro 3 – Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Idade	Formação acadêmica				Docência				Atua em outras esferas/campos
		Formação Superior e/ou Nível Médio	**Instituição Curso Superior / Magistério**	**Conclusão Curso Superior / Magistério**	**Pós-graduação**	**Tempo de docência**	**Tempo de atuação - Educação Infantil**	**Níveis para os quais leciona atualmente**	**Jornada de trabalho semanal**	
Beatriz	31 anos	Pedagogia	Privada	2003	Especialização em Educação Especial	11 anos	5 anos e meio	Jardim I e Ensino Fundamental	40 horas	Não
Gisele	39 anos	Magistério e Pedagogia	Privada	1996	Especialização em Pedagogia do Teatro e Dança	20 anos	20 anos	Jardim II	35 horas	Não
Vera	49 anos	Pedagogia	Privada	1983	Especialização em Leitor Crítico	30 anos	15 anos	Jardim I e Ensino Fundamental	47 horas	Professora da rede pública de ensino estadual
Nádia	44 anos	Pedagogia	Privada	1989	Especialização em Educação Infantil	25 anos	25 anos	Jardim I	30 horas	Não
Paula	30 anos	Pedagogia e Psicologia	Privada	2008 e 2012	Especialização em Psicopedagogia	5 anos	5 anos	Mini-maternal II e Jardim II	40 horas	Não
Priscila	28 anos	Magistério e Pedagogia	Pública	2006	Especialização em Psicopedagogia	8 anos	8 anos	Mini-Maternal I	25 horas	Não

Joana	28 anos	Magistério e Pedagogia	Privada	2009	Especialização em Educação a distância (em andamento)	4 anos	4 anos	Coordenadora	40 horas	Não
Michele	36 anos	Magistério e Serviço Social (incompleto)	Pública	1998	-	11 anos	8 anos	Mini-Maternal II	40 horas	Não
Luana	28 anos	Letras e Pedagogia em andamento	Pública	2009	-	2 anos	2 anos	Mini-Maternal II e Jardim I	40 horas	Não
Luciana	26 anos	Pedagogia	Pública	2007	Mestrado em Educação Especial	3 anos e 5 meses	3 anos e 5 meses	Mini-Maternal II	25 horas na rede	Professora Universitária
Patrícia	59 anos	Pedagogia	Privada	1981	Especialização em Psicopedagogia	22 anos	22 anos	Diretora	40 horas	Não
Renata	33 anos	Magistério e Pedagogia	Privada	2007	Especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial (em andamento)	12 anos	6 anos	Jardim II e 1º ano do Ensino Fundamental	50 horas	Professora em rede pública de ensino municipal de outra cidade
Juliana	45 anos	Pedagogia	Privada	1994	Especialização em Psicopedagogia e Gestão escolar (em andamento)	23 anos	23 anos	Coordenadora	40 horas	Não
Bruna	29 anos	Pedagogia	Privada	2006	-	5 anos	5 anos	Jardim II	40 horas	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o perfil das professoras verificamos que estão na faixa etária dos 26 aos 59 anos, sendo que contemplamos desde professoras iniciantes a professoras em fase de aposentadoria. A maioria possui formação superior em Pedagogia e uma professora é formada, também, em Psicologia e outra tem formação em Letras e cursava Pedagogia no momento das coletas. Algumas professoras também fizeram o curso de Magistério, nível médio, sendo que uma das participantes não possui curso superior. Prevalece o âmbito privado quanto à natureza da instituição de formação da graduação. Onze professoras das catorze entrevistadas possui pós-graduação, sendo apenas uma delas com formação *stricto sensu* e as demais com formação *lato sensu*, concluída ou em andamento.

Com relação à docência, o tempo de experiência variou de 2 anos, no caso da professora mais iniciante na carreira, a 30 anos com a mais experiente.

Contemplamos dentre as professoras participantes todos os níveis da educação infantil, exceto o berçário, ou seja, do mini-maternal I ao jardim II, bem como duas coordenadoras pedagógicas (sendo uma de creche conveniada ao município) e, ainda, uma professora atuante como diretora em escola de educação infantil.

Dez das catorze professoras trabalham 40 horas ou mais por semana. Uma atua também na rede pública estadual de ensino do mesmo município da pesquisa, outra em rede pública de ensino municipal de outra cidade e, ainda, uma entrevistada é professora universitária no período noturno.

Desse grupo de professoras, quatro participaram da terceira etapa, a observação nas escolas: Beatriz, Renata, Vera e Paula. Essas professoras participaram da maioria dos módulos do programa e demonstraram interesse em participar em mais esta etapa da pesquisa. Cabe destacar que as observações de campo em quatro escolas tiveram a intenção de aprofundar o estudo, aproximando nosso olhar ao cotidiano escolar.

2.3.2 Estudantes-monitores e monitoras

Nas pesquisas de abordagem qualitativa a definição dos sujeitos pode ser ampliada ou modificada de acordo com a exploração prévia dos relatos iniciais e ampliação dos estudos. Com base nos relatos das professoras julgamos relevante inserir no universo da pesquisa, visando à complementação das análises, as concepções de outro grupo envolvido nessa rede de relações: os estudantes da graduação em Licenciatura em Educação Física, atuantes como monitores(as) no programa de formação continuada, com a função de colaborar com o desenvolvimento das

atividades junto às professoras. Foram coletados os relatos de oito estudantes-monitores(as), cujos períodos de participação no programa encontram-se no quadro 4.

Quadro 4 – Participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física como monitores(as) no programa de formação investigado

Estudantes-monitores(as)[6]	Sexo	Períodos de participação no programa				
		2º semestre 2009	**1º semestre 2010**	**2º semestre 2010**	**1º semestre 2011**	**2º semestre 2011**
Amanda	F	x	x	x		
Simone	F	x	x	x		
Bianca	F	x	x	x		
Andressa	F	x	x	x		
Mariana	F	x	x	x	x	x
Gustavo	M			x	x	x
Elaine	F			x	x	x
Guilherme	M			x	x	

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os estudantes-monitores(as) são provenientes do curso de Licenciatura em Educação Física e encontravam-se, no momento da sua participação no programa, nas fases intermediária ou final do curso. As informações apresentadas no quadro 4 mostram que a maioria foi composta por participantes do sexo feminino. Dos oito, uma participou de todos os semestres do programa – a Mariana. As alunas Amanda, Simone, Bianca e Andressa participaram dos três primeiros módulos (entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2010). O desligamento das mesmas se deu em função da conclusão do curso de graduação em 2010. Os alunos Gustavo e Elaine engajaram-se nas atividades por três semestres, sendo desligados em 2011 também em virtude da conclusão do curso. O aluno Guilherme participou do 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011, optando por não dar continuidade no módulo seguinte devido a compromissos particulares.

Consideramos pertinente incluir esse grupo de sujeitos na pesquisa uma vez que nos relatos das professoras surgiu, com frequência, referências à participação e aprendizagem dos(as) estudantes, bem como a relação estabelecida entre esses grupos. Na nossa observação de campo também pudemos constatar tal evidência. E como a ideia ganhou força a partir das vozes das próprias entrevistadas escolhidas *a priori* – as professoras participantes – esse aspecto atribuiu um caráter interno à seleção dos sujeitos, que emergiu da própria rede de relações estabelecida nesse campo.

[6] Nomes fictícios.

Desse modo, o objetivo da inserção desse grupo foi analisar como os(as) estudantes em formação inicial expressam as aprendizagens proporcionadas pela parceria entre a Universidade e a Escola em relação à formação docente, de modo conjugado com as percepções das professoras participantes.

2.4 O caminho da pesquisa e as estratégias para coleta de dados

Para a realização desta investigação o projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista – Processo n.˚ 2450/46/01/11. Aos participantes do estudo foi garantido o anonimato e a possibilidade de se ausentarem do estudo, se assim desejassem, a qualquer momento, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos sujeitos (modelo no apêndice A do volume 2).

No início do segundo semestre de 2009 iniciamos a pesquisa empírica com as observações dos encontros promovidos no programa de formação continuada. A metodologia de trabalho em campo foi delineando-se com o decorrer dos encontros, conforme fomos conhecendo as características do grupo e estabelecendo o diálogo com as professoras, com a coordenadora do programa e uma docente universitária colaboradora, os estudantes-monitores e os coordenadores da secretaria de educação, designados a acompanhar esta atividade formativa.

Assim, no decorrer desse processo, definiram-se como estratégias de coleta dos dados empíricos as técnicas de observação de campo, análise documental, questionário, entrevista e relatos orais e escritos, buscando atentar para as colocações de Denzin e Lincoln (2006) ao afirmarem que na pesquisa qualitativa a utilização de diferentes métodos e técnicas procura assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão; aspecto este que, segundo Lakatos e Marconi (2010), propicia a validade e confiabilidade do estudo.

Para Bogdan e Biklen (1999, p. 16) a recolha dos dados ocorre normalmente “em função de um contato aprofundado com os indivíduos”. A escolha pela **observação de campo** se deu ao considerar esta uma técnica privilegiada na pesquisa em educação, que possibilita o contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, definimos a observação não participante para imergir no mundo dos sujeitos da pesquisa, verificando suas expressões nas suas próprias situações vivenciadas.

Neste tipo de observação, afirmam Lakatos e Marconi (2010), o pesquisador toma contato com o grupo, com a realidade estudada, sem confundir-se a ele. Embora pressuponha um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada, este presencia o fato, mas não

participa dele, realizando uma observação com caráter sistemático, consciente, dirigida e ordenada para um fim determinado, obtendo o consentimento prévio dos participantes e conhecimento dos mesmos quanto ao objetivo do estudo.

A etapa de observação consistiu em dois momentos/campos distintos: primeiro no acompanhamento da execução do programa de formação investigado e, posteriormente, nas escolas em que atuam quatro das professoras entrevistadas, sendo esta a última etapa de coleta de dados, conforme será explicitado na continuidade desta seção.

Em relação ao **programa de formação continuada** a observação consistiu no acompanhamento dos módulos do programa no 2º semestre de 2009, 1º e 2º semestres de 2010, 1º e 2º semestres de 2011, compreendendo cinco módulos e dois anos e meio nesse ambiente, com 134 horas de observações. O roteiro para a análise das observações foi composto pelos seguintes eixos norteadores:

I. Objetivos, conteúdos e atividades;

II. Procedimentos didático-metodológicos;

III. Estratégias de formação utilizadas pelos agentes formadores (docentes-pesquisadores e estudantes-monitores) na perspectiva da produção de saberes e ressignificação dos conteúdos e procedimentos didático-metodológicos no contexto escolar;

IV. Procedimentos de avaliação (acompanhamento do retorno dado pelas professoras e reformulação de objetivos e procedimentos) e

V. Envolvimento das professoras durante as atividades desenvolvidas.

Para tornar a observação um instrumento válido de investigação científica, a mesma precisa ser controlada e sistematizada, o que implica na construção do planejamento e preparação do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para tanto, fomos a campo com planejamento e roteiros preestabelecidos, fazendo uso da escrita (anotações em diário de campo) para o registro detalhado do ocorrido (descrição dos sujeitos, locais, diálogos, práticas das professoras, qualquer evento que se revelasse importante para a pesquisa), assim como as observações pessoais da pesquisadora no momento da coleta (especulações, ideias, surpresas, incertezas etc.) articulando as dimensões descritiva e reflexiva que devem compor essa técnica, como propõem as autoras acima, para posterior análise crítica em diálogo com as informações coletadas pelas demais fontes (entrevistas, questionários, documentos, relatos escritos e referencial teórico).

Enfim, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” no momento das coletas e a reflexão dos dados, tendo em vista as características de um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 150).

Coletamos para **análise documental** os projetos do programa e materiais didáticos elaborados pelos agentes formadores e disponibilizados pela Docente Universitária/Coordenadora do programa, caracterizados como documentos técnicos de acordo com Lüdke e André (1986). As análises tiveram como eixos norteadores:

I. Proposta do programa quanto ao formato (objetivos, justificativa, abrangência, materiais pedagógicos, conteúdos, atividades etc.);

II. Base conceitual e metodológica (fundamentos teóricos e didático-metodológicos do programa);

III. Estratégias de formação selecionadas pelos agentes formadores (docentes-pesquisadores) na perspectiva da produção de saberes e ressignificação dos conteúdos e procedimentos didático-metodológicos no contexto escolar e

IV. Procedimentos para a avaliação formativa das professoras.

Conforme Caulley (1981) citado por Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental pode constituir-se numa "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Ademais, salienta Le Goff (1996, p. 547-548) que

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

No início de cada módulo do programa recorremos ao **questionário** (apêndice B) para levantamento inicial de informações, aplicado a todos os professores(as) participantes, visando identificar e analisar dados relativos a:

I. Formação acadêmica e experiência profissional, incluindo as experiências com o trabalho relacionado à Educação Física;

II. Conhecimentos relativos à Educação Física, bem como as concepções relacionadas à relevância do ensino e aprendizagem de seus conteúdos para o processo de formação da criança da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

III. Expectativas ao início de cada módulo do programa e

IV. Necessidades educativas no contexto das práticas pedagógicas com os conteúdos da Educação Física com relação: ao processo ensino e aprendizagem, a relações interpessoais professor-criança, a conteúdos pedagógicos e à avaliação.

Na continuidade da pesquisa, de acordo com o cronograma que estabelecemos para o desenvolvimento da mesma, no segundo semestre de 2011 agendamos e realizamos as **entrevistas** semiestruturadas com catorze professoras.

A opção pelo trabalho com fontes orais deveu-se a capacidade desta estratégia em captar pontos de vista expressos pelos sujeitos e em absorver elementos como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano das pessoas. A fonte oral se legitima como uma fonte histórica por seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura (AMADO; FERREIRA, 1996). Para as autoras citadas, os documentos gerados (as entrevistas) resultam do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre o sujeito e o objeto de estudo, e isso faz com que o pesquisador se afaste de interpretações que venham a separar rigidamente sujeito e objeto de pesquisa.

Realizamos, a princípio, um estudo piloto para a testagem e aprimoramento das questões da entrevista. O roteiro, apresentado no apêndice C, foi construído a partir dos seguintes eixos:

I. Motivação para ingresso e permanência no programa de formação;

II. Avaliação do formato do programa (duração, dia/horário, local, objetivos, atividades desenvolvidas, materiais pedagógicos, procedimentos didático-metodológicos, intervenção dos docentes-pesquisadores e estudantes-monitores, nível de satisfação geral);

III. Percepções da professora sobre a apreensão do conteúdo e desenvolvimento no contexto escolar: se considera que sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação no programa, indicando os elementos constitutivos que geraram a mudança (quais as razões no caso de resposta negativa);

IV. Os saberes docentes veiculados durante os encontros formativos e as apropriações realizadas na percepção da professora e, ainda, se os saberes se complementaram ao longo dos módulos do programa;

V. Avaliação da participação no programa, considerando se houve ou não espaço para intervir como sujeito ativo, ou seja, em diferentes fases como na formulação de objetivos e conteúdos, execução, avaliação, ao compartilhar experiências etc.;

VI. Avaliação do programa para a formação pessoal e profissional (inter-relação dos conteúdos veiculados com o trabalho que desenvolve no cotidiano, construção de

conhecimentos científicos e metodológicos, contribuições, dificuldades, resultados alcançados, se atendeu às expectativas iniciais, objetivos não atingidos etc.);

VII. Percepções sobre a superação de limites, as possibilidades e as dificuldades que ainda persistem no trabalho com os conteúdos da cultura corporal de movimento.

VIII. Sobre a ludicidade na infância, o significado do movimento corporal na escola e as vivências corporais nas ações formativas.

As entrevistas tiveram duração entre vinte e três minutos e uma hora e quarenta e quatro minutos, com duração média de quarenta minutos; foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, buscando manter a maior fidelidade possível em relação aos relatos. As entrevistas completas estão no apêndice D do volume 2 da tese.

Além dos tópicos elencados, a dinâmica da narrativa (baseada nas características da entrevista semiestruturada) pode propiciar à entrevistada a abordagem de outras questões que julgasse relevantes, pois se tratou de um diálogo, em que o roteiro foi suficientemente flexível de modo a favorecer a narrativa (TOURTIEU-BONAZZI, 1996). O emprego das fontes orais permitiu análises críticas entre os relatos, revelando tanto convergência de opiniões como incompatibilidades entre os sujeitos de um mesmo grupo.

Para Meihy (2000) as fontes orais revelam percepções das experiências sociais de pessoas e de grupos. Não devem ser consideradas somente como substitutivas da carência documental, mas evidentemente podem complementar certos conjuntos documentais. Thompson (1992) ressalta que diante do mundo complexo e multifacetado da atualidade, uma abordagem que considere e valorize as informações adquiridas diretamente das testemunhas poderá refletir a realidade mais fielmente.

Objetivando aprofundar a pesquisa, evidenciando como as professoras constroem a realidade em que atuam, além de compreender em profundidade as narrativas reveladas pelas entrevistas partimos para a etapa de **observação da prática pedagógica** de um grupo de quatro professoras.

Para a realização desta etapa da pesquisa, solicitamos inicialmente a autorização à Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da apresentação do projeto de pesquisa e ofício encaminhado a Sra. Secretária de Educação. Após a expedição da carta de autorização pelo departamento responsável pelas pesquisas educacionais, a qual garantia a autonomia à unidade escolar para autorizar o desenvolvimento do projeto, iniciamos as visitas às quatro escolas selecionadas para esta etapa. Fizemos contato com as diretoras das escolas e com as professoras que prontamente aceitaram o convite para colaborar com a pesquisa. Garantimos o

retorno de nossas análises, ao final da construção da tese, às professoras participantes do estudo.

Realizamos uma reunião em cada uma das quatro escolas com as respectivas professoras para explicar os objetivos desta etapa da pesquisa e para adentrar nesse universo, conhecendo o funcionamento da unidade, a sua estrutura física e profissional, primeiras aproximações com as características das crianças atendidas.

A observação da prática pedagógica das professoras foi realizada no 2º semestre de 2011, com observações semanais, constituindo 88 sessões de observação, com duração de 30 minutos cada sessão, totalizando 44 horas de pesquisa no ambiente escolar. Ao observar a professora no seu ambiente de trabalho, no cotidiano escolar, com nosso olhar voltado para suas práticas relacionadas ao universo da cultura corporal de movimento, o roteiro de observação da prática pedagógica permitiu analisar:

I. O ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento no contexto escolar e a relação com o que foi desenvolvido e apreendido por intermédio do programa;

II. A base teórica e os procedimentos didático-metodológicos do ensino dos elementos da cultura corporal de movimento;

III. Articulações entre os relatos das entrevistas e a prática pedagógica e

IV. As implicações do programa para mudanças na prática pedagógica das professoras.

Na rede municipal de ensino pesquisada parte das crianças são atendidas nas creches e escolas de educação infantil. A nomenclatura adotada pela rede na época da pesquisa consistia na seguinte estrutura das EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil (com as respectivas faixas etárias aproximadas): Berçário (crianças na faixa etária de quatro meses a um ano e oito meses), Mini-maternal I e Mini-maternal II (entre um ano e nove meses e três anos), Jardim I (entre três e quatro anos) e Jardim II (entre quatro e cinco anos).

As observações de campo contemplaram três destas etapas: nas escolas Arara-azul e Onça-parda foram acompanhadas as turmas de Jardim I. Na escola Lobo-guará a turma do Jardim II e na escola Tamanduá-bandeira a turma de Mini-maternal II. As faixas etárias contempladas e o número de crianças por turma (conforme informações fornecidas pelas professoras) podem ser verificados no quadro 5.

Quadro 5 – Características das turmas observadas

Escola[7]	Professora	Etapa educacional e Faixa etária média das crianças	Número de crianças na turma
Arara-azul	Beatriz	Jardim I 3 anos e 10 meses a 4 anos e 10 meses	19
Lobo-guará	Renata	Jardim II 4 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses	20
Onça-parda	Vera	Jardim I 3 anos e 10 meses a 4 anos e 10 meses	19
Tamanduá-bandeira	Paula	Mini-maternal II entre 2 e 3 anos	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Em complementação às **análises documentais** recorremos aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas para compor as principais características das instituições observadas. Não foi possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico de uma delas, a escola Lobo-guará, pois a direção da escola não teve disponibilidade para nos apresentar o documento.

A partir de informações coletadas nos três projetos políticos-pedagógicos e, também, com as quatro professoras e diretoras das unidades, destacamos algumas características das escolas:

- *Escola Arara-azul:* a escola em que leciona a professora Beatriz está localizada na periferia da cidade e atende crianças de vários outros bairros de seu entorno. Parte das crianças reside com pais e irmãos, outra com as mães e seus companheiros e, ainda, uma quantidade pequena com avós. As famílias possuem padrão econômico baixo, com renda mensal aproximada de até dois salários mínimos. Registra-se alto índice de transferências (devido a mudança frequente de residência) e algumas evasões escolares. Parcela importante dos responsáveis não se interessa pelas ações promovidas pela escola, sendo restritas as relações entre escola e família. A escola tem seu funcionamento em período parcial, mas no momento das coletas havia uma turma em horário integral, de modo experimental. Atende crianças de 2 a 5 anos e 11 meses em 9 turmas – do mini-maternal ao jardim II – 180 crianças, aproximadamente. Os espaços consistem em duas salas de aula, uma sala de multimeios, quiosque, um pequeno tanque de areia descoberto, parque. O acervo de literatura infantil fica acomodado em estantes em uma das salas de aula.

[7] Nomes fictícios.

- *Escola Lobo-guará*[8]*:* a professora Renata leciona nesta escola que possui cinco salas de aula, biblioteca, quiosque, tanque de areia, espaço destinado à função de quadra de esportes. A escola é localizada em bairro de fácil acesso ao centro da cidade. Predominam como padrão econômico das famílias as classes média e média baixa. As famílias participam e se interessam pelo cotidiano escolar de seus filhos(as). Escola predominantemente de período parcial, em fase de início de turmas em período integral. Atende crianças de 2 a 5 anos e 11 meses em 9 turmas, do mini-maternal ao jardim II, correspondendo ao total de 190 crianças, aproximadamente.

- *Escola Onça-parda:* na escola da professora Vera há quatro salas de aula, uma sala de multimeios, tanque de areia, parque, espaço para jardinagem, piscina, quadra. A escola está localizada em bairro de fácil acesso ao centro da cidade e atende crianças advindas de famílias de classe média e média baixa. Atende a demanda de bairros vizinhos. Os pais são interessados, participam das reuniões e reivindicam melhorias com frequência. A escola é de período parcial. Atende crianças de 2 a 5 anos e 11 meses em 12 turmas, do mini-maternal ao jardim II, cerca de 330 crianças no total.

- *Escola Tamanduá-bandeira:* a escola em que trabalha a professora Paula possui duas salas de aula equipadas com televisão e DVD, tanque de areia, parque, berçário com sala de estimulação, lactário, dormitório e solário. O acervo da biblioteca é mantido em sala de aula. A escola está localizada na região central da cidade e recebe crianças da região e bairros adjacentes. As crianças pertencem a famílias com renda entre um e cinco salários mínimos. Há o envolvimento dos responsáveis e comunidade em geral nos projetos realizados pela escola. Escola de período integral (todas as turmas). Atende do berçário ao jardim II: cerca de 120 crianças distribuídas em 6 turmas.

A educação infantil na rede municipal de ensino pesquisada tem o currículo organizado nas seguintes áreas do conhecimento: Movimento, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Identidade e Autonomia. Na rotina escolar, cada área (dividida em eixos) tem espaço de trinta minutos para o trabalho dos conteúdos a ela relacionados. Assim sendo, cada sessão de observação que realizamos equivale a trinta minutos de atividades desenvolvidas com as crianças.

O quadro 6, constante na página 41, apresenta os eixos observados em cada escola.

[8] Não foi possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola Lobo-guará. As informações apresentadas foram fornecidas pela professora Renata.

Acompanhamos o espaço reservado no currículo para a área de conhecimento do Movimento, os momentos no parque e no tanque de areia[9] e, ainda, atividades relacionadas às áreas da Linguagem oral, Matemática e Artes devido ao fato das professoras desenvolverem atividades com conteúdos integrados. Também acompanhamos alguns momentos de preparação para o dia de aula, o qual chamamos de "organização do dia", e o lanche.

Além disso, o convívio com as professoras possibilitou várias situações informais, como os momentos de entrada e saída das crianças, em que foi possível estabelecer contato mais próximo com as mesmas, o que permitiu a obtenção de informações de modo casual, sem a utilização de meios diretivos, como roteiros e questões pré-estruturadas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

[9] Os tanques de areia presentes nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino são espaços delimitados com areia tratada, nos quais as crianças brincam livremente e/ou desenvolvem atividades orientadas. É um recurso educacional que visa o desenvolvimento motor, social, intelectual e afetivo das crianças mediante o contato físico com a areia.

Quadro 6 – Observações de campo nas escolas. Sessões de observação divididas por eixos, conforme o currículo da educação infantil da rede municipal de ensino

	Sessões de observação nas escolas por eixo (sessões 1 a 11)										
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10	Sessão 11
Escola	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo
Arara-azul	Organização do dia	Movimento	Tanque de Areia	Organização do dia	Movimento	Movimento	Organização do dia	Movimento	Movimento	Artes	Linguagem oral
Lobo-guará	Linguagem oral	Movimento	Lanche	Movimento	Artes	Linguagem oral	Tanque de Areia	Parque	Movimento	Organização do dia	Matemática
Onça-parda	Parque	Movimento	Linguagem oral	Lanche	Tanque de Areia	Movimento	Movimento	Movimento	Movimento	Parque	Movimento
Tamanduá-bandeira	Movimento	Movimento	Movimento	Parque	Tanque de Areia	Linguagem oral	Organização do dia	Parque	Tanque de Areia	Movimento	Lanche

	Sessões de observação nas escolas por eixo (sessões 12 a 22)										
	Sessão 12	Sessão 13	Sessão 14	Sessão 15	Sessão 16	Sessão 17	Sessão 18	Sessão 19	Sessão 20	Sessão 21	Sessão 22
Escola	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo	Eixo
Arara-azul	Movimento	Movimento	Movimento	Parque	Linguagem oral	Tanque de Areia	Movimento	Lanche	Parque	Movimento	Movimento
Lobo-guará	Tanque de Areia	Parque	Parque	Movimento	Movimento	Movimento	Movimento	Movimento	Movimento	Tanque de Areia	Parque
Onça-parda	Movimento	Parque	Lanche	Tanque de Areia	Movimento	Movimento	Parque	Movimento	Movimento	Organização do dia	Movimento
Tamanduá-bandeira	Linguagem oral	Movimento	Movimento	Movimento	Parque	Parque	Movimento	Movimento	Tanque de Areia	Movimento	Movimento

Eixos observados: Movimento | Parque | Tanque de Areia | Linguagem oral | Artes | Matemática | Organização do dia | Lanche

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final de cada dia de observação, escrevíamos o diário de campo como orientam Bogdan e Biklen (1999). No quadro 7 destacamos as sessões observadas de acordo com os eixos do currículo.

Quadro 7 – Síntese das observações de campo nas escolas

Sessões observadas						
Escola	**Eixo Movimento**	**Eixo Parque**	**Eixo Tanque de Areia**	**Demais Eixos**	**Total de sessões observadas**	**Total em horas por escola**
Arara-azul	11	2	2	7	22	11
Lobo-guará	9	4	3	6	22	11
Onça-parda	12	4	2	4	22	11
Tamanduá-bandeira	11	4	3	4	22	11
				Total	88 sessões	44 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, conforme já dito, a partir dos relatos das professoras acreditamos na relevância em conhecer o que pensam os estudantes da graduação que atuaram como monitores(as) no programa. Para tanto, os dados foram coletados por **relatos orais** nos encontros realizados, especialmente ao final dos módulos, e por intermédio de **relatos escritos**, a partir da reflexão dos estudantes sobre as contribuições e os desafios proporcionados pela participação nessa ação acadêmica.

Diante deste caminho percorrido, o volume de dados gerados foi significativo, o que é recorrente nas pesquisas qualitativas, sendo que o passo seguinte foi concentrar-nos nas informações coletadas para organizá-las e compreendê-las (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995).

Dessa forma, todo o material obtido por meio dos documentos, questionários, transcrição das entrevistas, relatos orais e escritos e anotações das observações do programa e das aulas das professoras foi organizado e relacionado entre si, procurando identificar tendências e padrões relevantes.

2.5 Procedimentos de análise do material emprírico

Procedimentos analíticos estão presentes em vários momentos da investigação, no entanto, tornam-se mais sistemáticos e formais após a conclusão da coleta dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise foi pautada por meio da discussão e articulação do material empírico com a produção da literatura sobre o tema, considerando as colocações de Lüdke e André (1986, p. 1) que "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

A análise dos dados teve como embasamento os pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2000, p. 38) define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens", sendo uma técnica pertinente para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências do grupo pesquisado.

Triviños (1987) complementa a sua pertinência quanto ao desvendar dos aspectos que não se apresentam naturalmente; essa análise sistemática permite reinterpretar as mensagens e compreender seus significados para além de uma leitura comum, seguindo procedimentos de classificação, codificação e categorização.

No segundo semestre de 2012 tivemos a oportunidade de participar de um estágio de pesquisa na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal, sob a tutoria da Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista, no qual desenvolvemos atividades acadêmicas com o objetivo de aprofundar os estudos dos referenciais teóricos e metodológicos relativos à formação docente e ampliar os conhecimentos sobre a investigação científica, o que contribuiu significativamente para as reflexões nesta pesquisa e para nossas competências acadêmicas e investigativas.

Com a orientação da professora Paula, participamos de atividades de estudo e pesquisa. Nomeadamente, realizamos uma revisão sistemática para identificar a tipologia de estudos publicados relativos à "formação continuada de professores" no contexto internacional. Ainda, o estudo dos referenciais teóricos relativos à identidade profissional dos professores nos contextos de formação docente propiciaram ampliar o nosso olhar para a construção e reconstrução da identidade de professoras participantes e estudantes-monitores(as) em processos de formação continuada, como exploraremos mais adiante. Paralela e

articuladamente fomos construindo as unidades de significado e categorias de análise para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Considerando os pressupostos assumidos, os caminhos metodológicos da pesquisa foram compostos por três etapas básicas, conforme aponta Bardin (2000): a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados e interpretações.

A pré-análise consistiu na organização dos materiais para a coleta dos dados, como as primeiras leituras de contato com os textos, a escolha dos documentos (no caso de nossa investigação os projetos e outros materiais relacionados ao programa de formação, projetos político-pedagógico das escolas), a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final (os eixos norteadores definidos para as coletas), constituindo o *corpus* da investigação, ou seja, o conjunto de materiais submetidos às análises.

Este momento também contemplou a preparação do material para a fase de análise propriamente dita, em que os dados foram, primeiramente, digitados e organizados em documentos, de acordo com a natureza da fonte de coleta (respostas dadas aos questionários, transcrição das entrevistas na íntegra, principais aspectos identificados nos projetos do programa, anotações feitas em diário de campo referente às observações realizadas durante o programa e a prática pedagógica das professoras, relatos dos estudantes), de modo a sistematizá-los e iniciar a identificação dos elementos recorrentes e os que se diferenciavam, em busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias.

A descrição analítica partiu da definição de regras para a codificação, classificação e categorização do *corpus*, a fim que se determinasse os quadros referenciais de análise. Ainda na segunda etapa, o passo seguinte foi a exploração do material, considerado um longo período, que consistiu no trabalho de codificação, no qual foram feitos recortes em unidades de contexto, fixando os limites contextuais para a interpretação, servindo de referência para as unidades de registro (frequência com que aparecia uma palavra, um tema etc.), e na fase da categorização que, de acordo com Bardin (2000), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, a partir da descoberta dos diferentes núcleos de sentido, e posteriormente, na realização do seu reagrupamento em categorias, atentando para as qualidades que um conjunto de categorias deve ter, como explicita a autora: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

O material empírico foi trabalhado no *NVivo* 10, aplicativo destinado ao tratamento de dados qualitativos, tendo como norteamento inicial os eixos elencados na seção anterior (seção 2.4) para as coletas pelas diferentes fontes, dando início ao trabalho de categorização e análises. Conforme Lüdke e André (1986) a construção das categorias se dá,

num primeiro momento, a partir do arcabouço teórico da pesquisa, sendo constantemente modificado ao longo do estudo, constituindo um processo dinâmico de confronto entre teoria e empiria, podendo originar tanto novas concepções como outros focos de interesse.

A última etapa, que consistiu no tratamento dos resultados e interpretações, pautou-se na reflexão com embasamento nos materiais empíricos, ou seja, na triangulação entre os diferentes materiais coletados, o que permitiu propor inferências e fazer interpretações quanto aos objetivos propostos, assim como levou a descobertas inesperadas. Ainda, as interpretações podem servir de base para novas análises, como destaca Bardin (2000). Assim sendo, apontamos nas considerações finais desta tese novas questões suscitadas para investigações futuras no campo da formação continuada de professores.

As informações coletadas por meio de cada tipo de instrumento apresentam aspectos peculiares para os quais buscamos nos atentar. A análise de uma entrevista, explica Santos (2005), não é tarefa simples, pois ao trabalhar "com um conjunto de depoimentos, é interessante perceber que cada um contribui com a pesquisa [...] oferecendo os elementos necessários para a construção do contexto social ao qual a pesquisa se refere" (SANTOS, A., 2005, p. 6).

A aula, por sua vez, afirma Tardif (2002), pode revelar o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico do professor (como a organização das atividades de ensino e aprendizagem, gestão da classe, dentre outros), mas não possibilita abranger todos os saberes que o professor mobiliza em seu trabalho, fato este que revela a pertinência de articular essa técnica com os relatos coletados pelas entrevistas e questionários.

Da mesma forma, a análise de um documento deve seguir alguns passos para sua credibilidade, como sugerem Lakatos e Marconi (2010), iniciando com a identificação dos materiais e aprofundando a análise de forma progressiva no decorrer de cada etapa. Assim a identificação das informações necessárias dos projetos e outros materiais do programa partiu de uma leitura preliminar visando um contato inicial com o texto, seguindo com a leitura exploratória para verificar as informações disponíveis no mesmo. A fase seguinte, a da leitura seletiva, teve como objetivo identificar e aprofundar os aspectos pertinentes ao problema de estudo.

O aprofundamento, construído de forma progressiva, foi propiciado pela leitura reflexiva ao buscar as ideias centrais do documento e a percepção dos significados mediante a verificação das relações internas dos dados. Na sequência, a fase de leitura crítica consistiu na avaliação das informações do documento e a leitura interpretativa teve como finalidade relacionar os aspectos extraídos dos projetos com a discussão realizada na fundamentação

teórica do estudo e, por fim, a leitura explicativa visou verificar os fundamentos presentes no documento.

Uma vez que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador”, pois é a partir das interrogações que o pesquisador faz aos dados, com base na teoria acumulada sobre o tema, que se torna possível construir o conhecimento relacionado ao fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4), a análise consistiu num processo contínuo, durante toda a investigação, em que procuramos identificar as relações e os significados, sendo que a interpretação e o foco de análise foram se ajustando mutuamente do decorrer do estudo (ALVES, 1991).

A triangulação dos dados gerados pelas diferentes fontes de coleta emergiu nos temas de análise: as macropolíticas nacionais de formação continuada e o desmembramento em ações formativas em âmbito local: o caso do município investigado; concepções, conhecimentos, dificuldades e expectativas de professores(as) pedagogos(as) e de Educação Física quanto à formação continuada e avaliação do programa investigado; as implicações da formação continuada na prática pedagógica das professoras: percepções das mudanças geradas pelas experiências vividas no programa de formação e contextos de apropriação que evidenciam os delineamentos favoráveis à eficácia da formação continuada de professores.

Diante deste encaminhamento, apresentamos nos próximos Capítulos a discussão dos resultados, articulando o material empírico com os estudos da literatura: Capítulo 3 - *As políticas públicas de formação continuada de professores(as) no cenário global, nacional e local,* Capítulo 4 - *Das configurações da formação continuada em Educação Física à avaliação das professoras do programa investigado,* Capítulo 5 - *Implicações da formação continuada: saberes e mudanças* e Capítulo 6 - *O processo de formação continuada: contextos de apropriação*.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO GLOBAL, NACIONAL E LOCAL

O campo educacional se faz em meio a inter-relações nas esferas das políticas públicas, econômicas, sociais, culturais, institucionais (a escola, a direção, a sala de aula, os professores, os alunos etc.) que articulam as ações do professor.

No trabalho de campo, acompanhando as professoras no ambiente do programa de formação, suas falas, discursos e ações e reações; bem como ao observar a prática pedagógica de um grupo delas, ficou evidenciada a interdependência funcional e as configurações nas quais esse sujeito educacional está imerso. Seria superficial a análise do nosso objeto de estudo somente na perspectiva individual, sem considerar as inter-relações que moldam as ações do professor (e que ao mesmo tempo são moldadas por este).

A tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. A dimensão da formação continuada de professores entrou na pauta mundial a partir da década de 1990, em função de dois movimentos principais: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população, como nos diz Gatti (2008). A crescente importância atribuída à formação continuada, ressalta Souza (2006), tem sido sustentada pelo argumento da incompetência dos professores, principal causa do fracasso educacional. E no contexto do emprego da formação contínua para forjar a competência do professor instauram-se as políticas públicas nesse âmbito.

Como enfatiza Freitas (2003) as perspectivas para a formação contínua precisam ser compreendidas à luz das políticas educacionais em curso desde a década de 1990 no Brasil, considerando a subordinação do país às exigências dos organismos internacionais. Nas políticas atuais foram implementadas mudanças significativas com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências demandadas pelas modificações no mundo do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Na conjuntura neoliberal, "a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações" (FREITAS, 2003, p. 1100).

Imbernón (2009) problematiza que

> Todas as reformas educativas levam sempre a um debate sobre a formação do professorado, seja inicial ou permanente, já que se parte de um princípio elementar segundo o qual não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos mediante os quais se forma o professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 99)

Corrobora o autor que em parte isto é correto, pois as mudanças implicam incidir sobre as metodologias, avaliação, comunicação etc., contudo há que atentarmos que os processos de mudança são elementos condicionantes do entorno sociopolítico e econômico do contexto atual, envolvendo inclusive os discursos atuais que questionam as finalidades educativas e a importância da educação (no geral, não somente o sistema educativo formal).

Ainda de acordo com Imbernón (2010) se o investimento ficar somente no âmbito da formação do professor, esquecendo-se os demais elementos, o debate sobre a formação dos professores limitar-se-á a tentar mudar os indivíduos, ou seja, os seus conhecimentos, os seus hábitos e sua forma de agir. Assim, iremos nos deparar com professores mais informados, mas não necessariamente com mudanças no sistema educativo.

Visualizamos a importância de analisar as relações entre a conjuntura global da atualidade e a formação continuada de professores. É por isso que buscamos introduzir esta tese com a discussão sobre as políticas públicas de formação continuada. E, para tanto, neste Capítulo contextualizamos as noções de globalização, o ideário neoliberal e o papel do Estado diante da formação docente, as implicações das influências do Banco Mundial nesse campo e a reflexão sobre as configurações da formação continuada de professores no contexto político-econômico atual. Apresentamos, também, as diretrizes nacionais mais abrangentes para a formação continuada e o desmembramento das macropolíticas em ações locais, o caso do município investigado. Buscamos elucidar alguns significados que têm implicações diretas sobre o processo de formação docente, pois como analisa Azevedo (2004), compreender o campo das políticas públicas implica considerar os recursos de poder envolvidos na sua definição.

3.1 Políticas, discursos e práticas

Apple (2003, p. 11-12) salienta que “os conceitos que usamos para tentar compreender o mundo em que vivemos hoje e para agir nele não determinam por si sós as respostas que podemos encontrar”. Fundamentado em Noam Chomsky (1999) complementa que “as respostas não são determinadas pelas palavras, mas sim pelas relações de poder que impõem sua interpretação desses conceitos”.

No século XXI, os conceitos globalização, neoliberalismo e Estado se fazem cada vez mais presentes, constituindo-se como elementos indissociáveis. Acentua-se a importância do panorama mundial para as questões locais, implicando lançar o olhar para as consequências da globalização sobre inúmeros fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais –

incluindo a formação docente – que não podem mais ser compreendidos dentro dos limites das fronteiras das nações. Entender as configurações existentes entre esses elementos é aporte para compreender os discursos e as ideologias dominantes.

3.1.1 A educação em meio à conjuntura global

Nas últimas décadas um dos fenômenos mais discutidos é o da globalização. Reportamos, inicialmente, que a globalização neoliberal não é sinônimo de mundialização. De certa maneira, enfatiza Charlot (2005), a globalização neoliberal

> [...] é o inverso mesmo da mundialização. O que se apresenta atualmente não é um espaço-mundo; é um conjunto de redes percorridas por fluxos (de capitais, de informações, de populações). Os lugares que não encontram uma função nessas redes articuladas são pilhados ou abandonados à sua própria sorte – sendo o símbolo atual desse abandono o continente africano. A globalização não mundializa, ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes. (CHARLOT, 2005, p. 133)

Embora na maioria dos discursos pareça transparecer a ideia homogênea de globalização, analisá-la significa, primeiramente, atentar para a ausência de uma conceituação única para esse processo. A globalização configura-se como um campo de disputas e conflitos, o seu sentido é disputado, sendo constantemente ressignificado.

Santos (2002) esclarece que

> Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações [...]. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. (SANTOS, B., 2002, p. 55-56)

O processo que estamos vivenciando manifesta muitas contradições, mas, evidentemente, como elucida Boaventura Santos (2002, p. 56), "o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios". O sociólogo, portanto, analisa a globalização para além do reducionismo ao aspecto econômico, abrangendo também o ponto de vista sócio-político-cultural, pois considera que estamos perante um fenômeno multifacetado que engloba diferentes dimensões interligadas de modo complexo, como as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Diante disso, é inadequado apoiar-se em explicações monocausais e em interpretações monolíticas. Longe de ser consensual, a globalização é "um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro" (SANTOS, B., 2002, p. 27).

A globalização (ou as globalizações) se transforma num campo de contestação social e política, pois

> Se para alguns ela continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados. (SANTOS, B., 2002, p. 53)

O constructo ideológico do liberalismo, por sua vez, sustenta a sociedade capitalista, ficando estabelecidas relações intrínsecas entre o capitalismo e o liberalismo, impossibilitando desvinculá-los, pois o liberalismo é a expressão historicamente necessária do capitalismo. E o neoliberalismo nada mais é do que a nova roupagem do liberalismo clássico, uma estratégia do capital para manter/recuperar seu potencial de acumulação, embora possamos inferir que vivemos na atualidade a exacerbação dos princípios do liberalismo, como o enaltecimento do individualismo, por exemplo (SANTANA, 1996).

Mészáros (2005) aborda o caráter específico da educação na lógica do capital, que gera e transmite valores que legitimam os interesses dominantes, "como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]" (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Assim, no âmbito de descrença na possibilidade de encontrar outros modos de regulação social (AZEVEDO, 2004), emergem novos padrões de relação entre o Estado, o mercado e a sociedade. Como considera Höfling (2001, p. 36), as teses neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo para eleger sua concepção de Estado e de governo. Resumindo na expressão "menos Estado e mais mercado", passam a defender vigorosamente as liberdades individuais, a criticar a intervenção estatal e a elogiar as virtudes reguladoras do mercado.

Para Dupas (2005, p. 28),

> A globalização contemporânea é uma força normativa e política decisiva. Com isso, os conceitos de soberania e nacionalismo que prevaleceram durante o século XX são confrontados com a progressiva tensão entre protecionismo e abertura. O regime neoliberal decide [...] quem se comportou conforme as expectativas, quem estará incluído ou excluído do jogo global; aqueles últimos sofrerão as duras sanções naturais do fluxo de investimentos internacionais [...].

E algumas condições se tornam indispensáveis para que os países tenham uma boa avaliação nesse regime, como a gestão monetária de acordo com as regras do Fundo Monetário Internacional (FMI), a introdução de reformas políticas ditadas pelos objetivos econômicos, metas rígidas de inflação, orçamento superavitário, a liberação do comércio, a liberdade de capitais e o Estado social reduzido ao mínimo.

Ao se tratar das políticas públicas, Höfling (2001) salienta que é fundamental para a análise das estratégias de intervenção governamental compreender a relação estabelecida entre a concepção de Estado e as políticas públicas[10] que este implementa num determinado período histórico, uma vez que tais políticas são delineadas no interior de um tipo específico de Estado, desenvolvidas de modo particular de acordo com as diferentes concepções. As políticas sociais são entendidas pela autora como as ações voltadas para a garantia de um padrão de proteção social das pessoas, com o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Para Offe citado por Azevedo (2004), a função do Estado é defender interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista. Höfling (2001, p. 33) complementa que para o autor (OFFE, 1984, 1991) "o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital". Assim, o Estado exerce sua função reguladora nos momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho por meio da política social, especialmente para, além de qualificar mão-de-obra para o mercado, manter sob controle parcelas da população que não estejam inseridas no processo produtivo.

A política educacional nesse contexto atua como meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo, atuando o Estado com estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (AZEVEDO, 2004). A ideologia neoliberal contrapõe-se à intervenção estatal, elegendo a supremacia do mercado como autorregulador ou, até mesmo, como o regulador da sociedade.

Alguns neoliberais consideram o Estado como um grande problema (para o mercado) e que precisa ser abolido, pois atrapalha o desenvolvimento econômico mundial. De acordo com Azevedo (2004), na abordagem neoliberal a intervenção estatal é coibidora da liberdade individual e as políticas sociais são "males" para os indivíduos e para a sociedade. Höfling (2001, p. 37) diz que

> Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais [...] são consideradas um dos maiores entraves [para o] desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

[10] Políticas públicas entendidas como o "Estado em ação" (AZEVEDO, 2004; GOBERT; MULLER, 1987 citados por HÖFLING, 2001).

A política educacional não é contagiada na mesma proporção que as demais políticas sociais (saúde, previdência, habitação, transporte, saneamento etc.), por ser considerada fator de equalização da sociedade – sendo superestimada, inclusive, sem considerar outros problemas estruturais. Dessa forma, os neoliberais propõem a divisão de responsabilidades entre o Estado e o setor privado (AZEVEDO, 2004). Para a visão neoliberal, o oferecimento de educação pública estatal a absolutamente todos os cidadãos compromete as possibilidades de escolha, não estimula a competição entre os serviços oferecidos e, consequentemente, o padrão de qualidade (HÖFLING, 2001). Além disso, como afirma Apple (2003, p. 44), nessa ideologia "o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim".

Para Bruno (2006) a independência que caracterizou o Estado nacional na sua origem se perdeu, posto que hoje ele não é mais o vértice da estrutura de poder. Hoje tudo culmina no *mercado.* E nesta nova dinâmica do sistema capitalista,

> [...] la educación dejó de ser pensada como una cuestión nacional o hasta aún una cuestión restringida a bloques de países. Hoy la educación es pensada y planificada en términos mundiales, en consonancia con las necesidades de un capitalismo mundializado y profudamente desigual en términos de exigencias en lo que se refiere a la complejidad en que deberán estar formadas las nuevas generaciones, a los niveles salariales, a las condiciones de trabajo y a los tipos de conflictos que prevalecen en diferentes países y regiones del mundo. (BRUNO, 2006, p. 104)

Nesse Estado de inspiração neoliberal as ações sociais referem-se a políticas compensatórias e focalizadas, para os que não usufruem do progresso social (em função da sua "capacidade" e de suas "escolhas individuais"). Tais ações não têm o poder de alterar as relações sociais estabelecidas – nem mesmo se propõem a fazê-lo, na maioria das vezes (HÖFLING, 2001). Porém,

> [...] uma administração pública [...] deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HÖFLING, 2001, p. 39)

Wood (2003), baseada no marxismo, salienta que o econômico e o político estão imbricados, a economia é um conjunto de relações sociais. É preciso superar aquele que talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital: a separação "estrutural" criada pelo capitalismo entre o econômico e o político. Defende a autora o rompimento dessa diferenciação das esferas, transformando questões políticas essenciais (como a disposição do poder de controlar a produção e a apropriação, a alocação do trabalho e dos recursos sociais) em questões meramente econômicas.

Cabem muitos questionamentos acerca do poder que os Estados exerceriam num mundo cada vez mais ditado pelos interesses do capital e qual seria o seu papel nas relações internacionais e nos conflitos sociais enfrentados por tantas nações. Mas, podemos dizer que se antes a intervenção estatal era considerada um grande problema para o mercado, agora pode ser considerada bem-vinda, desde que seja para que o governo salve os bancos em períodos de crise. As consequências sofridas ficam por conta da população com o desmonte das funções do Estado quanto às políticas de bem-estar social.

Em meio a esses embates, o conflito (a interpenetração) público e privado subjaz toda política educacional. O ajuste estrutural a partir do neoliberalismo contempla recomendações de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM), gerando ações no âmbito das políticas públicas de diferentes áreas, incluindo a educacional evidentemente.

Nesse encaminhamento, na seção a seguir discutimos as implicações para a formação continuada de professores advindas das medidas adotadas pelo Banco Mundial, evidenciando a formação como uma tendência internacional influenciada pelo contexto político-econômico global.

3.1.2 A formação continuada de professores(as) no contexto político-econômico atual

Ao analisar as implicações exercidas pelo Banco Mundial (BM) sobre a formação docente convém referir que o Brasil não segue todas as suas recomendações, mas há coerência entre várias das medidas adotadas e as concepções do organismo, concretizando muitas das orientações presentes nos documentos. Ainda, a implementação das recomendações pelo governo brasileiro não se aplica meramente em consequência da sua subordinação ao órgão, mas também devido a interesses compartilhados entre as partes, refletindo a adesão do governo ao modelo capitalista em curso.

A visão homogeneizante da concepção neoliberal (sociedade formada por indivíduos que são concorrentes entre si, desconsiderando as influências históricas, sociais e culturais) permeia os documentos do BM, pois preconizam ações para os países em desenvolvimento sem considerar as particularidades histórico-sociais e culturais de cada realidade. Cabe aos atores políticos de cada país adequar as orientações ao seu contexto.

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995) examina as dimensões da crise da educação superior nos países

em desenvolvimento, justificando-a pela diminuição dos recursos públicos e o seu uso ineficiente, por exemplo com a baixa relação entre o número de estudantes e corpo docente e gastos não educacionais como moradia, alimentação e outros serviços para os estudantes.

Ao considerar as estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas educacionais, o documento indica quatro orientações principais para a reforma dos sistemas de ensino, quais sejam:

> [...] el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. viii)

O financiamento do Banco para a educação nos países em desenvolvimento está condicionado à aceitação e implantação das orientações-chave emanadas pelo órgão, como o incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas, incentivos para as instituições públicas diversificarem suas fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e adoção de políticas que enfatizem a qualidade e a equidade, priorizando o ensino básico. "En estos países los préstamos del Banco destinados a la enseñanza terciaria apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

É argumentado no documento que nos países em desenvolvimento o ensino superior – o qual considera elitista, pois atende estudantes de famílias favorecidas economicamente: "la enseñanza superior sigue siendo en general elitista, y la mayoría de los estudiantes provienen de famílias acomodadas" (p. 2) – não deve ter melhor direito de utilizar os recursos disponíveis para a educação, especialmente aqueles países que ainda não tenham atingido acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primário e secundário. Mas como melhorar a educação básica sem uma educação superior de qualidade? Que forme corpos docentes capazes de promover mudanças na educação básica? Essa fragmentação é inconsistente.

Sguissardi (2000), a respeito da repercussão das concepções do documento e suas recomendações, indica a profunda influência que os diagnósticos e orientações do BM exercem sobre a educação superior no que concerne às políticas públicas da maioria dos países. No início dos anos 2000, em muitos países, as orientações do Banco já haviam se tornado em grande medida realidade com a constatação de maior privatização e diferenciação das instituições, da diversificação das fontes de recursos, da redefinição das funções e da diminuição do envolvimento do Governo com a educação superior, e de medidas voltadas para a qualidade e equidade.

Em outro estudo, Sguissardi (2008) reafirma a "tendência histórica de transformar a educação em educação-mercadoria ou em mercadoria-educação", ressaltando que o modelo de expansão recente da educação superior no Brasil foi marcado pela "corrida do ouro" da educação-mercadoria e do mercado educacional. Dito de outo modo, poucas diferenças parecem existir entre as ações dos protagonistas do mercado educacional e as ações dos empresários do mercado financeiro, industrial, comercial etc. "Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos" (SGUISSARDI, 2008, p. 1015).

Para a formação docente, a ênfase do BM está na formação em serviço e de preferência a distância (EaD), visando a diminuição dos custos, uma vez que o modelo de universidade (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão)[11] é considerado oneroso pelo organismo. Assim, "la educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover [...] la educación permanente y de mejorar los conocimientos [...] cuando se usa para la formación de maestros en el servicio" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37). De fato, os dados do Censo da Educação Superior de 2008 (BRASIL, 2009c) confirmam essa tendência para a EaD (para muitas áreas, não somente para a formação de professores) ao apresentar a evolução do número de vagas nessa modalidade de 24.389 no ano de 2002 para 1.699.489 em 2007.

Ainda, o BM propõe a redução do tempo e dos custos para a formação inicial de professores, devendo ser uma formação aligeirada e básica, para que não se invista desnecessariamente em estudantes que não sabem se irão atuar na área educacional, sugerindo que os investimentos visem àqueles que já estão em exercício.

Visualizamos a necessidade de uma mudança radical nos elementos que condicionam e vinculam a ajuda financeira dos organismos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e os governos dos países centrais, além das regras da OMC e de acordos multilaterais de comércio. Os países em desenvolvimento precisam ter chances de adotarem políticas e instituições que sejam mais apropriadas ao estágio em que estão para que cresçam mais rapidamente (DUPAS, 2005). E isso inclui as ações políticas adotadas no campo educacional.

A formação de professores está configurada como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, evidenciando a importância do desempenho do alunado para o crescimento econômico (MAUÉS, 2003). Um dos domínios a que os especialistas internacionais (UNESCO, OCDE, União Europeia etc.) dedicam mais atenção é a

[11] Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1996 (artigo 52) a indissociabilidade está garantida somente na Universidade (BRASIL, 1996).

formação inicial e continuada de professores (NÓVOA, 1999b), sendo este um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por tais organismos internacionais (ESTRELA, 2003). E as análises realizadas por alguns desses organismos parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003).

É preciso entender, como menciona Bueno (2008)[12], que na atualidade a questão da formação de professores assume uma centralidade no debate educacional e todos os países estão envolvidos com a dinâmica das reformas educativas. Vivendo nesse mundo globalizado, as reformas apresentam traços comuns e modelos migram de um país para outro, não se sabendo exatamente em que país eles se originaram.

Por essa razão, é possível falar em tendências atuais globais no campo educativo e na área da formação docente. E, para a autora, existe uma grande tendência nas reformas da educação: a formação continuada de professores. Não que esta não se faça necessária, mas o que se questiona são os traços que estão assumindo os programas desenvolvidos.

Para Bueno (2008), na conjuntura atual a educação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo. O Estado não tem condições de oferecer tal formação a esse contingente, sendo necessária a intermediação e a parceria para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado. Com isso, a educação continuada tornou-se um grande negócio, como também corroboram Ferreira, N. (2003), Nóvoa (1999b) e Maués (2003), atentando para o *mercado da formação* que se consolida na área educacional.

Para Ferreira, N. (2003) a formação contínua necessita ser repensada cotidianamente, justamente por ser uma categoria desse *mercado*. Bueno (2008) chama a atenção para a necessidade de se tomar ciência da lógica que permeia essas propostas, parecendo ser mesmo a lógica do mercado. Vale dizer que, para a autora, a perspectiva de formação continuada tem o seu mérito e se fará cada vez mais necessária, bem como lembra Ferreira, N. (2003) sobre a sua exigência devido aos avanços da ciência e da tecnologia processadas nas últimas décadas. Essa não é a questão. A questão é compreender e debater a sua lógica de desenvolvimento, considerando, inclusive, que essa é uma tendência tão marcante no contexto educacional atual que praticamente anula ou ignora a formação inicial.

[12] Palestra proferida pela Profa. Dra. Belmira Bueno intitulada *"Tendências atuais da formação de professores: novas configurações, novos desafios",* durante o III INTEGRAP realizado no Instituto de Biociências da Unesp, câmpus de Rio Claro, SP, Brasil, em 10/10/2008.

Estrela (2003, p. 44) também aponta para a "indústria da formação", a face de "negócio" que a formação pode assumir, com agências e agentes, materiais "prontos a aplicar", serviços de consultoria e avalições externas, elementos estes que desvirtuam a formação ao torná-la um bem de consumo.

Nos anos 90, com o aprofundamento das políticas neoliberais, configura-se "o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado" (FREITAS, 2003, p. 1097). Podemos verificar a influência de organismos internacionais nas diretrizes para a formação continuada, pois muitas das recomendações do Banco Mundial são contempladas, como a ênfase na formação em serviço e a distância, sendo este mais um meio para a difusão dos princípios mercadológicos.

Percebemos no âmbito das reformas políticas, por um lado, a falta de comprometimento com a formação inicial e, por outro, a supervalorização da formação em serviço (FERREIRA, N., 2003). Maués (2003) corrobora afirmando que a formação contínua contribui para o aligeiramento formação inicial, além do fato de que muitos gestores interessados no novo mercado da formação, para legitimar a formação continuada, exaltam as lacunas e deficiências da formação inicial, desmerecendo as instituições que as ministram.

As reformas políticas têm, de modo geral, contemplado os elementos indicados pelos organismos internacionais. A formação continuada apresenta o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade voltada, cada vez mais, para o mercado. Trata-se de adaptar os docentes às exigências governamentais, que sinalizam para a necessidade de uma atualização frente ao novo mundo globalizado. Evidencia-se que a formação de professores está refém da lógica do capital, desvalorizando a formação do indivíduo como um ser crítico, situado historicamente (MAUÉS, 2003).

Freitas (2002) constata que à medida que a formação em serviço da maioria dos professores se transforma num lucrativo negócio para o setor privado, deixando de ser vista como política pública de responsabilidade do Estado neoliberal, esta dimensão da profissão docente tem sua relação invertida:

> Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores*. (FREITAS, 1999 citada por FREITAS, 2002, p. 149, grifo da autora)

Na concepção que permeia o neoliberalismo, ressalta Apple (2003, p. 45) que "o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A 'liberdade de escolha do consumidor' é a garantia da democracia. A educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão". Sendo a educação um negócio, assim deve ser tratada.

> Assiste-se, por isso, à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a ideia de "serviço público" em "serviços para clientes", onde o "bem comum educativo" para todos é substituído por "bens" diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os "consumidores" de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais. (BARROSO, 2005, p. 742)

Para os professores, a formação continuada está tomando a forma de mais uma *mercadoria educativa*, uma vez que, fazendo uso das palavras de Barroso (2005, p. 742) "depois do 'tudo Estado' passou-se para o 'tudo mercado'!".

Para Gatti (2008), a ênfase na formação continuada não é gratuita. Está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Tais problemas, constatados pelas pesquisas, levaram a criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores.

Na nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada – e, consequentemente, no foco das ações formativas – de uma concepção de certificação, atualização, conformação – para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano.

Maués (2003) observa que, contra a situação da educação como mercadoria e do papel que o professor precisa desempenhar no mundo atual para o ajuste dos processos educativos ao modelo do capital, alguns movimentos sociais, sindicatos e a sociedade civil têm se organizado a procura de saídas e alternativas ao modelo neoliberal (ao modelo de globalização das desigualdades que aumentou a miséria, a marginalização, a exclusão...) em busca de caminhos para impedir uma completa mercantilização do ensino. E, nesse sentido, construir novos paradigmas de formação docente concebendo o professor como sujeito histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Após as reflexões da formação continuada nesse cenário global cabe-nos direcionar o olhar para esse fenômeno no contexto brasileiro. Em face disso, na sequência abordamos as diretrizes nacionais que subsidiam o desenvolvimento das ações de formação continuada nas secretarias estaduais e municipais de educação no país.

3.1.3 Diretrizes nacionais para a formação continuada de professores(as)

Diante da conjuntura global e da influência dos organismos internacionais nos sistemas educacionais, governantes se voltam para a implementação de políticas públicas de formação de professores (inicial e continuada) para um novo direcionamento educacional.

Em decorrência dos investimentos e recomendações do BM aos países em desenvolvimento, o Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação continuada de professores. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394, em 1996, impulsionou as ações políticas de formação continuada no país. Como ressalta Gatti (2008, p. 64), a nova LDB "veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos". Assim, expandiu-se de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de educação contínua a partir desse período.

Posteriormente à promulgação da LDB foram elaboradas diretrizes com o objetivo de subsidiarem o desenvolvimento de ações de formação continuada nas secretarias estaduais e municipais de educação. Destacamos como ações nacionais abrangentes: os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999a; BRASIL, 1999b) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004).

No que se refere à formação continuada, de modo geral, as instâncias políticas a justificam pela necessidade de atualização dos professores frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira, de tal forma que a formação continuada vai ganhando espaço nos debates e documentos oficiais.

Na LDBEN n.º 9.394/96, a formação continuada é objeto de vários artigos. O artigo 63, inciso III, define que os Institutos Superiores de Educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. No artigo 67 está que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, e propõe, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II), indicando, portanto, a responsabilidade dos órgãos públicos pela concretização desse objetivo (BRASIL, 1996).

Tratando da educação a distância (EAD), o artigo 80 da LDBEN define que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de formação nesse formato também para a educação continuada, além dos outros níveis e modalidades de

ensino. E, ainda fazendo referência à EAD, o artigo 87 em seu parágrafo 3º, inciso III, determina que o Distrito Federal, Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para os professores em exercício inclusive por meio desse recurso (BRASIL, 1996).

Ao declarar a importância da valorização do magistério para a melhoria da qualidade da educação brasileira e reconhecer que essa valorização se traduz na melhoria do salário do professor, das suas condições de trabalho e da sua formação profissional, o Ministério da Educação/MEC apresentou os *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002) que teve sua versão preliminar elaborada no ano de 1997. O documento ocupa-se da formação de professores da educação infantil e fundamental.

No documento, o MEC constata a necessidade de investimento na formação dos professores como uma medida emergente na busca da superação do fracasso dos alunos. Embora constate que os professores não são os únicos ou os principais responsáveis pelo insucesso escolar, indica que

> O professor não pode ser visto como 'o' problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (BRASIL, 2002, p. 33)

Entende que "a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação" (BRASIL, 2002, p. 34), bem como para a atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. Além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional, compondo um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos os profissionais da educação. Na concepção do documento:

> A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 2002, p. 70)

O documento sugere ainda que sejam criados centros de formação, espaços para a formação diversificada e para partilha de experiências entre os professores de diferentes municípios. Entretanto, isso ainda está distante de acontecer ao considerar a falta de recursos nas secretarias para aplicação em atividades dessa natureza. Ocorre é que o

investimento na formação acaba ficando na dependência da própria iniciativa e condições do docente (RANGEL-BETTI, 2001).

Com o intuito de auxiliar a implantação dos Referenciais Para Formação de Professores e em articulação à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o MEC propôs o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado* por meio do projeto *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999a). Mais uma vez declarando a preocupação com o desenvolvimento profissional da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches), o projeto é uma forma de apoio e incentivo à formação dos docentes e demais profissionais do campo educativo. Desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, visa propiciar a aprendizagem coletiva na escola e o aprofundamento dos estudos referentes aos PCN de modo que novas possibilidades de trabalho sejam criadas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A Secretaria de Educação Fundamental do MEC também implementou, dentro do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, os *Parâmetros em Ação para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b) com diretrizes para o desenvolvimento de programa envolvendo um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional. O documento traz como sugestão a realização de ações estruturadas nos seguintes módulos: A instituição e o projeto educativo (16h); Aprendizagem: cada uma que essas crianças falam... (16h); Brincar: a fada que vira professora ou o faz-de-conta invade a sala de aula... (14h); Identidade e autonomia: o que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si (18h); Cuidados: quem educa cuida (12h); Movimento: a criança e o movimento (16h); Artes: botando a mão na massa (18h); Música: música também se aprende (14h); Linguagem oral e escrita: ler e escrever pode ser útil para mim também! (16h); Natureza e sociedade: um novo olhar para velhos assuntos (16h); Matemática: gerando e construindo compreensão em Matemática (16h).

A criação de mais um programa se deu no ano de 2004, quando o MEC instituiu a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* (BRASIL, 2004) com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos da educação básica por intermédio de ações formativas estratégicas. A rede é formada por instituições de ensino superior (IES) públicas, federais e estaduais, e comunitárias sem fins lucrativos em que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Em parceria com outras instituições de ensino, estes Centros produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos a distância e semipresenciais, formando uma rede de atuação para atender as necessidades e as demandas dos sistemas de ensino (estaduais e municipais).

A rede abrange as seguintes áreas de formação: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação. Os Centros responsáveis pela formação dos professores de Educação Física, juntamente aos de Artes, são a Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

O MEC define os seguintes princípios para a Rede Nacional de Formação Continuada: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola e a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Sobressai a necessidade de redefinição da função da Universidade para que esta se articule com a sociedade civil de maneira que efetivamente se faça chegar os conhecimentos ao cotidiano escolar. Ainda, de acordo com o MEC, o suporte técnico e financeiro para as atividades é oferecido pelo Ministério, além de coordenar o desenvolvimento do programa, que Estados, Municípios e Distrito Federal implementam por adesão, em regime de colaboração (BRASIL, 2004).

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) com a constituição em 2009 do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, as funções da rede foram redimensionadas, passando a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Como ações estratégicas, integram à Rede os seguintes programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Observa-se no presente outra configuração em termos normativos sendo delineada para a formação de professores no Brasil. O governo federal transformou em 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agência reguladora da formação de professores, em suas diferentes etapas – inicial e continuada – criando a chamada *Nova CAPES.* De acordo com a Lei n.º 11.502 (BRASIL, 2007), agora além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação,

> § 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

Com a criação da Nova Capes, o MEC incorpora a Universidade Aberta do Brasil (UAB), definindo ainda no parágrafo 2.º que "na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância", já "na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 2007). Questionamos se a educação a distância seria capaz de promover o debate e a reflexão em torno de questões críticas relacionadas à profissão e atuação docentes, ou seja, avançar para além da formação tecnicista.

Freitas (2002, p. 147) constata que as políticas públicas de formação continuada têm reforçado a concepção "pragmatista" e "conteudista" na formação de professores ao reduzir a formação a programas mantidos pelo MEC em parceria com IES e municípios, pois, na realidade, essas ações têm se configurado em "um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional" (p. 148). Barroso (2005, p. 741) chama a atenção para o neoliberalismo educativo constituído

> [...] por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de 'encorajamento do mercado'.

Ainda que no documento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004) conste que o suporte técnico e financeiro para a formação contínua é oferecido pelo MEC, muitos professores buscam o seu aprimoramento frequentando cursos e/ou outras atividades custeados com recursos próprios, como constatamos em Rossi (2010).

Mais recentemente, no ano de 2010, foram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, por intermédio do Parecer CNE 7/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução CNE 4/2010 (BRASIL, 2010b). As diretrizes têm por objetivo, entre outros, orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação básica, todos os sistemas educativos e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010b).

O Capítulo IV – *O professor e a formação inicial e continuada,* do título VII - *Elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*, é dedicado à formação docente. O artigo 56, § 1º, prevê que as escolas de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação – sejam estes gestores,

professores ou especialistas – deverão incluir em seus currículos e programas o conhecimento da escola como organização complexa, cuja função consiste na promoção da educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; a gestão democrática, enfatizando a construção do projeto político-pedagógico pelo trabalho coletivo e como responsabilidade de todos os que compõem a comunidade escolar.

Os programas de formação inicial e continuada devem preparar os profissionais da educação, de acordo com o artigo 57 § 2º, para:

> a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
> b) trabalhar cooperativamente em equipe;
> c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
> d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010b)

O artigo 58 reforça que a formação inicial não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, devendo, portanto, serem contemplados programas de formação continuada no projeto político-pedagógico.

E o artigo 59 propõe que os sistemas educativos instituam orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja a consolidação da identidade dos profissionais da educação, o resgate da imagem social do professor e da autonomia docente (individual e coletiva) e a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, para que as agências formadoras de profissionais da educação reavaliem seus projetos de formação inicial e continuada, para corresponder a um projeto de nação (BRASIL, 2010b).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE)[13], ainda em projeto de Lei aguardando aprovação no congresso nacional, irá vigorar na década de 2011-2020. O documento estabelece vinte metas a serem alcançadas no decênio, acompanhadas cada uma de estratégias para que se atinjam os objetivos delimitados. Quatro delas estão relacionadas à valorização e formação do professor e profissionais do magistério.

Aponta-se para a garantia de que todos os sistemas de ensino elaborem planos de carreira no prazo de dois anos, todos os professores da educação básica deverão ter nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, prevendo para isso licenças para obter a qualificação. Em termos de carreira e salário, ainda determina que o rendimento

[13] Projeto de Lei 103/2012 para aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, disponível em www.mec.gov.br. Deverá ser votado pelo Senado Federal em 2013.

médio do profissional da educação não deverá ser inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente.

O que se verifica é que ainda não há no Brasil uma política bem definida de formação de professores, o que se tem na verdade são planos pontuais e de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos (MAUÉS, 2003). Para Ferreira, N. (2003) a política de formação continuada tem se tornado, de fato, uma política de descontinuidade, caracterizada pelo constante recomeçar, desconsiderando aquilo que já foi produzido pela história.

Em que pese as discussões aqui investidas, constatamos que na nova ordem global o discurso do neoliberalismo associado ao processo de globalização e internacionalização (com a confiança cega no mercado) reduz problemas sociais e políticos a questões técnicas de gestão, reduzindo a participação do Estado em políticas educacionais, o que resulta na regressão da esfera pública ao mesmo tempo em que são crescentes as desigualdades sociais.

Essa incursão representou um esforço em abordar o fenômeno da formação continuada de professores contemplando a sua complexidade, ao demonstrar o seu espaço no contexto global, bem como na agenda política da educação nacional, na tentativa de delinear os contornos em que os professores estão (re)construindo sua profissionalidade docente. Sem perder de vista essas questões que compõem o quadro em que se inscreve a formação continuada buscamos, a seguir, contextualizar as ações de formação continuada da rede pública de ensino do município objeto desta pesquisa.

3.2 Desmembramento das macropolíticas nacionais: o caso do município investigado

Objetivamos nesta seção contextualizar a política pública de formação continuada da rede municipal de ensino investigada, destacando as ações promovidas no campo da Educação Física para professores(as) atuantes na educação infantil e no ensino fundamental.

Entendemos como Bodião e Formosinho (2010, p. 405-406) que

> [...] não bastam análises dos documentos oficiais, uma vez que, em função de dinâmicas próprias, eles são ressignificados em cada unidade escolar, o que nos permite afirmar que, quaisquer que sejam o teor, a intencionalidade e o grau de consistência das propostas governamentais, não há como garantir um padrão em suas implantações. Consideramos, por outro lado, que as vivências nos cotidianos escolares se constituem, como diz Rockwell (s/d), em referências ímpares para que se possa documentar o não documentado.

A discussão que apresentamos traz o mapeamento das ações desenvolvidas pela secretaria de educação, bem como as concepções das professoras a respeito da atuação da rede no que se refere à formação contínua.

Os dados, coletados por fontes documentais, a partir dos materiais de divulgação das ações de formação (cadernos de divulgação das ações ofertadas e o sítio do município) oferecidas aos professores(as) da rede entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011, permitiram delinear as ações empreendidas pela rede de ensino no período.

A Secretaria de Educação mantém um núcleo de aperfeiçoamento profissional, sendo este o órgão responsável pelo aprimoramento profissional docente e dos demais profissionais da educação e funcionários, viabilizando, dentre outros, ações de formação continuada que atendam às necessidades profissionais dos professores e educativas dos alunos assistidos.

A formação continuada, de acordo com os documentos citados (cadernos de divulgação das ações ofertadas e o sítio do município), visa desenvolver um olhar sensível do educador e demais profissionais da educação à diversidade, promovendo um processo coletivo e democrático. Tais ações pretendem despertar no professorado a motivação e o desejo de experimentar o novo, sendo o ser humano concebido como sujeito que aprende ininterruptamente. Há o intuito de estreitar as relações interpessoais e o crescimento pessoal e profissional dos educadores(as), tendo como finalidade atingir, gradativamente, a excelência em educação.

Na base desses objetivos, o ideário educacional da rede tem a escola como espaço de pluralismo de ideias e com a função primordial de formar cidadãos conscientes de seu papel. O professor é produtor e orientador de atividades didáticas e a aprendizagem é um processo ativo para o aluno. Considera, assim, fundamental o papel que cada profissional da educação realiza no seu dia a dia na escola, incorporando todas as interfaces do sistema educacional municipal. Aprender a aprender é a base para que cada um (professor(a) e alunos(as)) responsabilize-se pelo crescimento do outro.

Assim, para a rede de ensino, a educação deve acontecer nas múltiplas experiências de aprendizagem e na característica singular do ser humano de sempre continuar aprendendo, ininterruptamente. Vivências que conduzam a novas aprendizagens, que conduzirá a novos caminhos e novos conhecimentos, constituindo um círculo virtuoso.

Os documentos ressaltam a responsabilidade individual do professor para com a educação permanente na docência. Embora seja imprescindível tal conscientização dos professores, vale lembrar que a formação continuada deve integrar políticas públicas

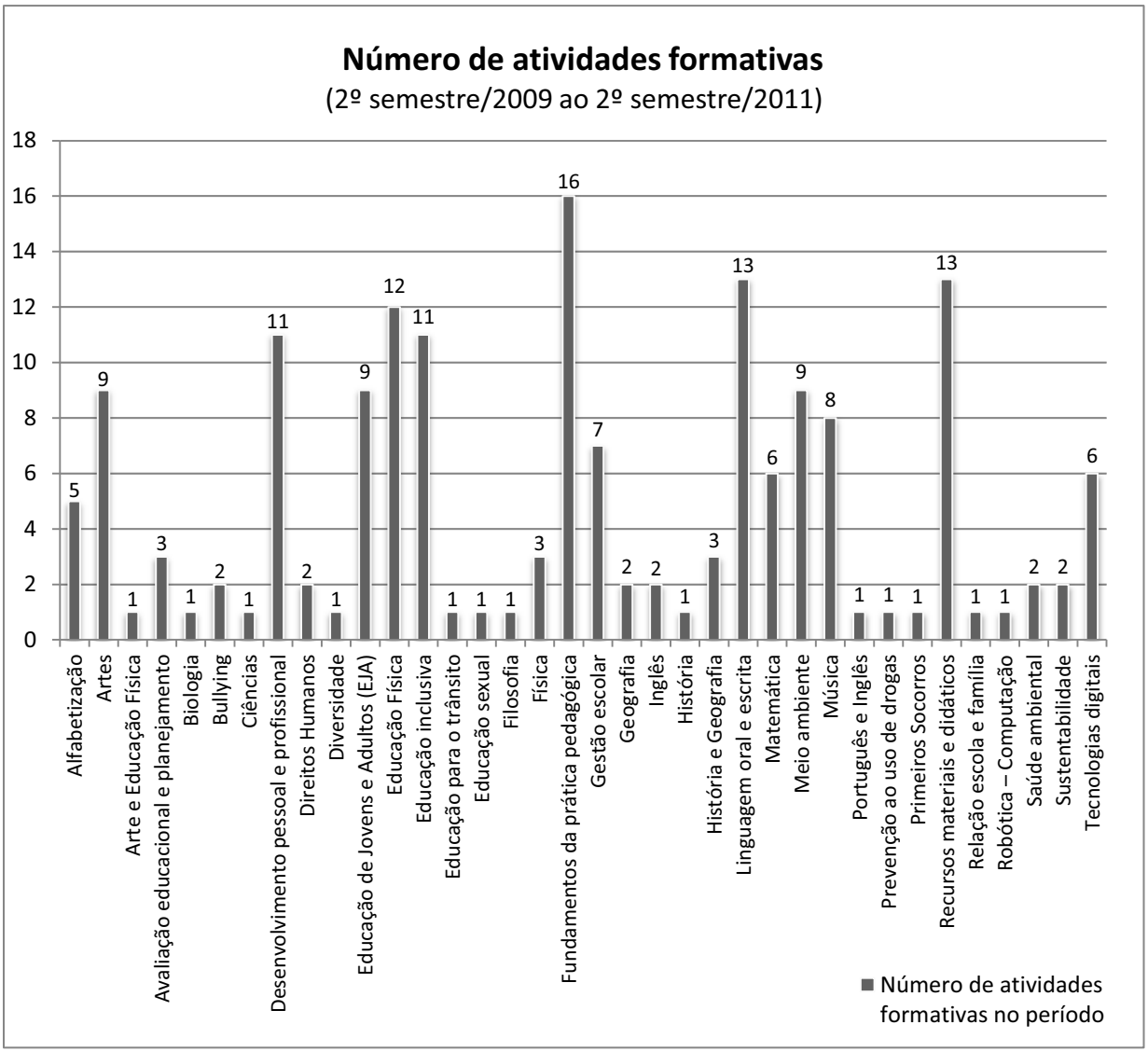
educacionais, pois é dever do Estado oferecer condições para que o professor invista na sua formação, sendo direito do professor uma política de valorização do magistério que inclua essa dimensão da profissão, como nos chama a atenção Freitas (2002). Devemos nos atentar para os discursos e práticas no sentido de produzir um movimento de resistência à concepção neoliberal de responsabilização individual pela formação que tende a inverter essa relação de dever e direito no campo educacional.

Para a sistematização das informações coletadas nos documentos disponibilizados pela rede, após a categorização realizada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2000) tendo como foco as temáticas abordadas nas ações de formação em cada semestre pesquisado, agrupamos as atividades oferecidas por área de conhecimento, a quantidade de ações em cada área e a correspondente carga horária.

No período pesquisado constatamos um amplo e variado repertório de estratégias de formação, incluindo cursos, programas extensos, oficinas, encontros pedagógicos etc. A rede investiu em 169 ações, totalizando 3.622 horas de formação.

No gráfico 1 podemos verificar o número de ações promovidas por área de conhecimento.

Gráfico 1 – Número de atividades formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011

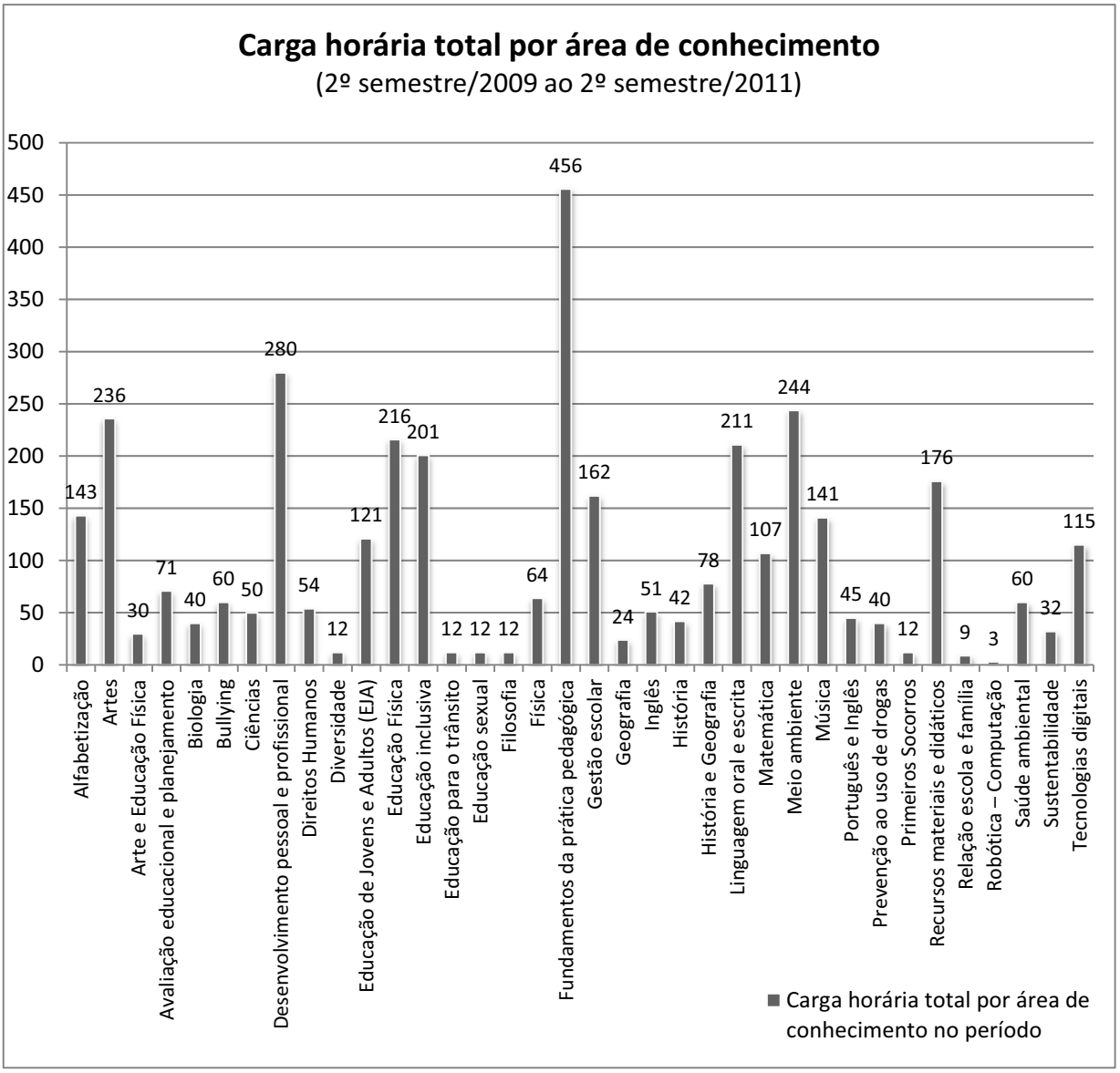


Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos 36 áreas de conhecimento contempladas, sendo que a oferta maior, considerando a carga horária total, ocorreu na área relacionada aos fundamentos da prática escolar (16 ações – 456 horas), seguida do investimento em desenvolvimento profissional e pessoal (11 ações – 280 horas) e da área de meio ambiente (9 ações – 244 horas).

O gráfico 2 representa a carga horária total das ações oferecidas pela rede de acordo com as áreas de conhecimento.

Gráfico 2 – Carga horária total das atividades formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação dividida por área de conhecimento. Período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos resultados permitiu verificar que com relação ao número total de ações formativas e à carga horária destinada à formação continuada, entre o primeiro e o segundo semestres pesquisados houve um salto nos números: no 2º semestre de 2009 foram oferecidas 15 ações, totalizando 108 horas, e no 1º semestre de 2010 foram 25 ações distribuídas em 529 horas.

No 2º semestre de 2010 houve, também, um significativo aumento de ações realizadas e da carga horária equivalente: o número de atividades aumentou para 37, resultando

em 749 horas. Essa oferta permaneceu equilibrada no 1º semestre de 2011, pois a rede ofereceu 37 ações novamente, somando 744 horas.

E, finalmente, no 2º semestre de 2011 podemos verificar mais uma vez um expressivo investimento na formação contínua, com 55 ações, totalizando 1.392 horas de atividades.

A existência de diversas e distintas ações de formação foi reconhecida pelas professoras entrevistadas. Declarou a professora Patrícia que a rede "oferece, oferece bastante", ressaltando a "facilidade que a prefeitura hoje dá... essa capacitação, a gente tem de monte, de monte, de monte de cursos pra fazer". E Bruna também enfatizou: "tem, nossa! Bastante". E diz que espera continuar participando das ações, pois "todos os cursos que são oferecidos na secretaria da educação que eu posso, eu tenho feito bastante".

De modo semelhante, para a professora Beatriz a rede promove

> Muitas e em muitas áreas. Pelo o que eu sempre vejo lá é música, é artes, é a própria parte de natureza e sociedade pra educação infantil, que já seriam os projetos de meio ambiente, valorização da água, que tem bastante, então é muito rico. (PROFESSORA BEATRIZ)

A fala da professora acima refere-se ao investimento em formação na área do meio ambiente, que ficou em 3º lugar dentre as áreas contempladas.

No entanto, o número de vagas ofertadas pela rede parece não atender as necessidades de todos os interessados por determinadas ações formativas. A professora Vera contou que nem sempre consegue se inscrever (as inscrições são via internet) nas atividades que pretende:

> Tanto é que eu fico lutando quando tem uns cursos da Secretaria da Educação e, às vezes, não consigo. Tem um curso de Leitura que eu tento, tento e não consigo nunca! [...] Tem muita procura, eles abrem as inscrições cinco e meia da tarde, eu saio às cinco. Se for num dia que eu esteja em casa, que eu não tenha HTP da outra escola, eu tento, mas até eu conseguir, nem sempre consigo. (PROFESSORA VERA)

Os documentos de divulgação das ações de formação continuada da rede de ensino informavam o período em que computadores estariam à disposição no núcleo de formação para os professores(as) que eventualmente não tivessem acesso à internet. A professora Vera esclareceu como ocorre o procedimento de inscrição nas ações:

> São previstos dois dias, por exemplo, hoje e amanhã... Só que hoje abre às cinco e meia, seis horas não tem mais. Então cada um vai pra um lugar aí e entra todo mundo, já faz a inscrição e acabaram as vagas. Então, igual eu, se eu apanhar um pouquinho pra entrar, ficar meio enrolada... ou tive HTP, não tive oportunidade, não deu e pronto. (PROFESSORA VERA)

Assim como a qualidade da formação disponibilizada aos professores, os critérios de divulgação de informações e acesso à formação precisam sempre ser objetos de decisão cuidadosa e atenta para contemplar os professores interessados, especialmente ao se tratar de ações formativas extensivas.

A importância que a secretaria de educação do município vem atribuindo à formação docente também foi objeto de discussão pelas professoras. Paula, além de enfatizar o investimento da rede na formação, refletiu sobre o papel e a postura do professor para que ocorra a aprendizagem, pois é uma via de mão dupla.

> [...] eu acho que esses cursos que a prefeitura tem investido na gente, tem aberto o leque pra melhorar muito a qualidade de ensino, porque não tem como você passar por um curso desses e falar "não aprendi nada". Só que daí eu acho que é o compromisso do professor, porque a prefeitura está investindo, está capacitando, "e aí? você vai mudar sua prática com o conhecimento novo que você adquiriu?" Mas eu acho que com certeza não dá pra ser a mesma pessoa depois de passar, ainda mais de passar por várias vezes que nem eu passei, muda bastante. (PROFESSORA PAULA)

E Nádia analisou a relação da Secretaria com a Universidade:

> [...] sempre é válido, é nossa revisão [...] essa importância a secretaria dá e muito. Eu acho que a secretaria ela tem um vínculo muito grande com professores da Universidade e os cursos são bons, a rede oferece cursos excelentes sim, e a Universidade... sempre que vem de lá é muito bem feito. (PROFESSORA NÁDIA)

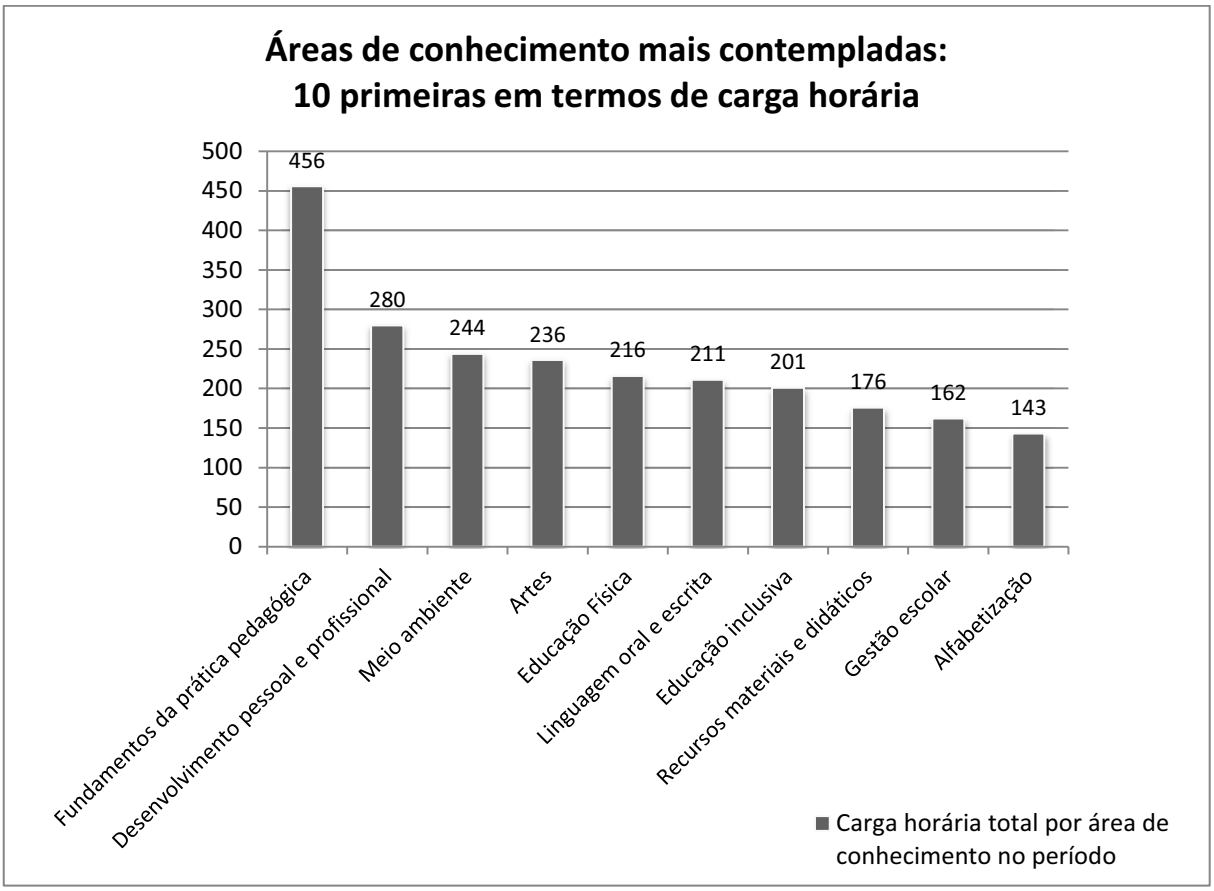
Contudo, Nádia chamou a atenção para a necessidade de inovação: "eu acho que na nossa rede precisamos mesmo assim... de inovações [...] Muitos cursos na rede estão sendo repetidos".

Especificamente à área da Educação Física constatamos que nos cinco semestres houve a oferta de formação nesse campo para professores(as) de Educação Física e Pedagogos(as), contemplando da creche ao ensino fundamental. Foram destinadas 12 ações (1 no 2ºsemestre/2009; 2 no 1ºsemestre/2010; 3 no 2ºsemestre/2010; 4 no 1ºsemestre/2011 e 2 no 2ºsemestre/2011), distribuídas em 216 horas de atividades, colocando essa área no 5º lugar em termos de carga horária total por área de conhecimento, atrás das Artes (9 ações – 236 horas).

Adicionalmente, houve uma ação desenvolvida no 2º semestre de 2011 articulando as áreas de Arte e Educação Física, conforme pudemos visualizar nos gráficos anteriores.

O gráfico 3 representa a distribuição da carga horária entre as dez áreas mais contempladas:

Gráfico 3 – As dez áreas de conhecimento mais contempladas pelas ações formativas no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011



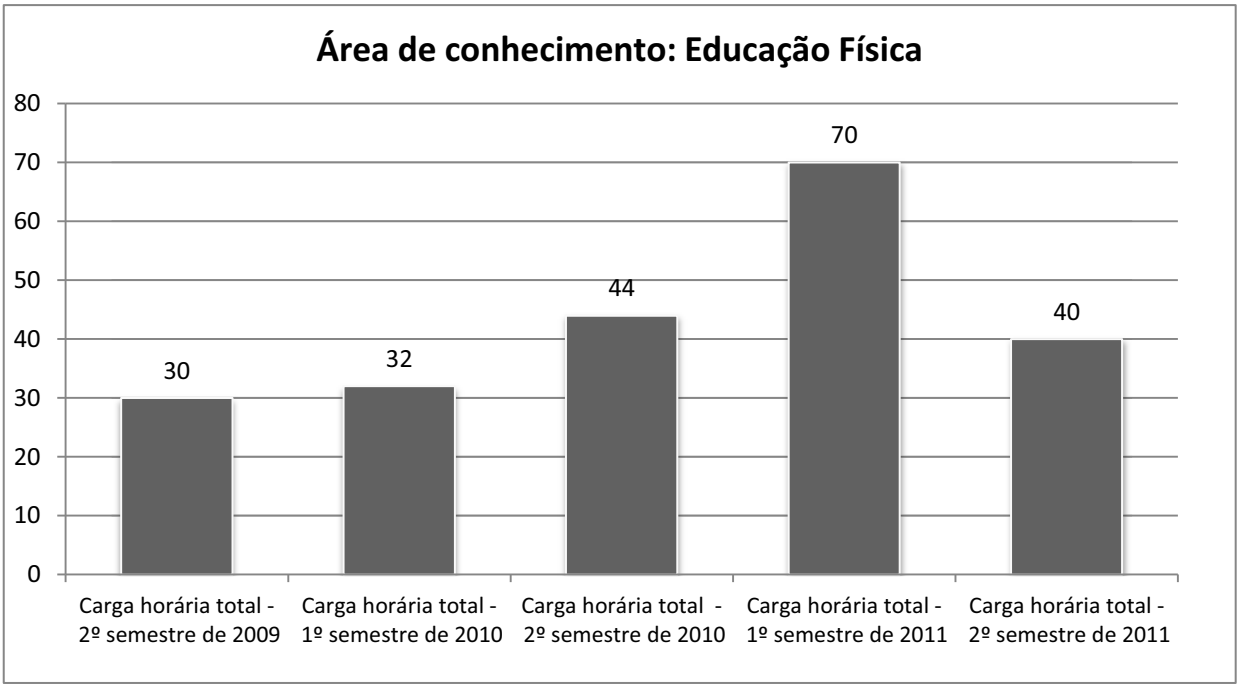
Fonte: Elaborado pela autora.

Nas ações relativas à área da Educação Física foram abordados temas como os saberes da cultura corporal de movimento, o planejamento escolar (objetivos, recursos, conteúdos, relações interpessoais, avaliação), os conteúdos específicos (atividades lúdicas, recreativas, jogos, ginásticas etc.), reflexões sobre a prática pedagógica visando desenvolver a cultura corporal na educação infantil e no ensino fundamental, compreensão sobre quem são as crianças e suas necessidades, os impactos da mudança no ensino fundamental para a criança de 6 anos, a construção de projetos coletivos.

Das 216 horas destinadas a área de conhecimento da Educação Física, 134 horas refere-se ao programa de formação continuada objeto deste estudo, sendo, portanto, 82 horas oferecidas em outras ações. De acordo com a professora Beatriz este foi o primeiro programa que participou com longo período de desenvolvimento, sendo este um dos aspectos que chamou sua atenção: “ah, é um bloco, a questão do movimento na educação infantil”.

No gráfico 4 podemos verificar a evolução da oferta de ações de formação continuada em Educação Física entre o período do 1º semestre de 2009 ao 2º semestre de 2011.

Gráfico 4 – Distribuição da carga horária total por semestre, referente às ações formativas realizadas na área de conhecimento da Educação Física, no período compreendido entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Beatriz os cursos de formação continuada que participou, ofertados pela rede, foram "todos excelentes". Mas destacou que a carga horária de trabalho com as crianças (trabalha em duas escolas) associada aos compromissos extra-horário de trabalho com as crianças, como o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), constitui-se entrave para participação em todas as ações que gostaria.

"O nosso problema maior, às vezes, é aquela questão de oferta de horário que eles colocam. Inclusive o desse ano, o motivo pra não ter participado do primeiro módulo era que na terça-feira batia com o dia do meu ATP" (PROFESSORA BEATRIZ).

Embora tenhamos verificado que no documento de divulgação das ações formativas constasse que somente aquelas indicadas como "andamento" não necessitariam de inscrição (e o programa objeto desta pesquisa não constava desta seção), notamos nos relatos das entrevistadas que a comunicação entre a rede de ensino e as professoras pareceu insuficiente. Inclusive, quando se aproximava o término do 5º módulo as professoras sugeriram a divulgação como *continuidade* e não como um novo curso, para que a vaga estivesse garantida àquele grupo.

Algumas professoras esperavam que a continuidade no programa estivesse garantida para aquelas que vinham frequentando o programa. Por isso, a professora Juliana não se inscreveu para o 5º módulo (2º semestre de 2011).

> [...] eu perdi o prazo de inscrição, porque eu achei que fosse simultaneamente, assim: "você começou, você vai continuar". E eu tinha que ter feito e eu não fiz. Tentei falar com a [coordenadora na secretaria], mas ela falou "ah, perdeu". (PROFESSORA JULIANA)

Observamos que quando da divulgação da oferta de formação pela rede de ensino para um dos semestres constou a informação junto ao convite para o programa de que a vaga estaria garantida para os professores(as) que participaram no semestre anterior. Nos instrumentos de divulgação dos demais semestres constou somente nas orientações gerais (nas páginas iniciais do caderno) a explicitação das ações que se caracterizavam como continuidade. Essa sistemática adotada parece ter causado a confusão para a professora acima.

A professora Gisele explicou que a rede tinha como pretensão criar oportunidade para novos participantes, daí a não garantia de inscrição automática para as participantes que estavam há mais tempo no programa: "não consegui a vaga, porque eu até pensei que quem já tivesse cursado era automático. Aí eu vi que não, que era a turma nova".

A professora Vera relatou que não foi possível inscrever-se: "Não deixaram! [...] Para dar oportunidade para outros [...] eu fiquei tão chateada de não ter conseguido fazer... e você sabe que eu não falto!".

Podemos inferir que as professoras não conheciam os critérios utilizados na seleção do público alvo para as ações formativas.

De acordo com os dados verificamos que a rede municipal de ensino pesquisada vem investindo na formação continuada de modo crescente, ao encontro dos discursos e documentos oficiais nacionais que enfatizam a necessidade de ações desta natureza com o objetivo de, por meio da qualificação dos professores, transformar a qualidade da educação brasileira. Ainda, o investimento na formação docente foi reconhecido pelas professoras que o avaliaram favoravelmente.

Nesse cenário, a Educação Física parece se configurar como uma das prioridades na rede, sendo este um aspecto importante para a (re)construção da identidade da área na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, porque assim a categoria amplia sua possibilidade de domínio de conhecimentos acadêmico-científicos específicos da Educação Física para uma prática pedagógica fundamentada e crítica.

Constatamos ainda que a iniciativa de implementação do programa investigado partiu da Universidade e por iniciativa de uma docente da área de Educação Física que vem

pesquisando nessa área. Para as professoras a relação entre a Universidade e as escolas é relevante, como consideraram Luciana: “é a universidade entrar na prática docente nas escolas” e Gisele ao afirmar a necessidade de estabelecer parcerias entre as duas instituições, o que nos parece, ainda, pouco valorizada (ou pouco buscada) pelo poder público. As políticas de formação precisam se configurar como processos compartilhados entre professores, gestores, formadores, acadêmicos e não elaboradas unilateralmente.

Acreditamos como diz Lanter (1999, p. 155) que políticas públicas isoladas não são suficientes para dar conta da problemática da formação do profissional para atuação na educação infantil. “A produção do conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão realizados pelas universidades são tão necessários quanto as ações do poder público, pois pode ser um espaço de formação e atuação social no campo educativo”, ao desenvolver trabalhos de parceria com prefeituras, secretarias de educação e órgãos afins.

Nesse encaminhamento, com o foco em um programa de formação desenvolvido pela Universidade pública em parceria com a Secretaria de Educação, no próximo Capítulo abordamos as concepções, os conhecimentos, as dificuldades, as expectativas e a avaliação do programa realizada pelas professoras participantes. Iniciamos problematizando as configurações da formação continuada de professores com revisão sistemática da produção científica e experiências de formação continuada direcionadas às professoras da educação infantil.

4 DAS CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA À AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA INVESTIGADO

A profissão de professor(a) é um processo de construção permanente. A formação para a docência inicia-se ainda nos bancos escolares e percorre toda a vida profissional do docente; a constituição do ser professor é influenciada por todas essas etapas e as experiências daí decorridas. Pesquisadores, como Demo (2002, 2004) e Vasconcellos (2004a), compreendem que o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica em, além de ter tido um bom embasamento inicial, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar.

Neste Capítulo, num primeiro momento é apresentado um estudo de revisão sistemática da produção científica internacional relacionada à formação continuada de professores e experiências de formação continuada em Educação Física no Brasil, especialmente as ações direcionadas à formação das educadoras da educação infantil.

Na sequência, apresentamos um estudo descritivo das concepções, conhecimentos, dificuldades e expectativas de professores(as) Pedagogos(as) e de Educação Física, quanto à formação continuada, e aprofundamos as análises nos motivos que levaram as professoras da educação infantil investir na formação continuada na área de conhecimento do movimento corporal, uma vez que a pesquisa aprofunda o foco de análise com professoras desta etapa educacional. Finalizamos o Capítulo com a avaliação do programa realizada pelas professoras participantes.

4.1 A formação continuada de professores(as) em análise: um estudo de revisão sistemática

No presente estudo objetivamos, por intermédio de revisão sistemática da literatura, mapear as publicações em periódicos internacionais, resultantes de pesquisas no âmbito da formação continuada de professores, evidenciando a estrutura dos estudos nas componentes: objetivos, participantes, métodos e principais resultados das pesquisas[14]. Este empreendimento possibilitou um olhar panorâmico das produções científicas relacionadas à temática e contribuiu para as análises dos dados gerados em campo.

A revisão sistemática da literatura consiste num estudo de natureza descritiva e bibliográfica, que recorre a métodos rigorosos de síntese do conhecimento relevante da

[14] Agradeço especialmente à Profa. Dra. Paula Maria Fazendeiro Batista que orientou a elaboração desta pesquisa.

literatura de determinada temática, permitindo, assim, clarificar temas e priorizar temáticas em que importa investir (PETTICREW; ROBERTS, 2006; SAVIN-BADEN; MAJOR, 2010). A operacionalização do estudo teve como referência as indicações de Kofinas e Saur-Amaral (2008), estruturando-se em três fases.

A primeira fase iniciou-se com a construção de uma ficha de pesquisa, cujo propósito foi sistematizar os critérios de busca, com indicação das equações de pesquisa, o âmbito (bases de dados, período e campos de procura), critérios de inclusão e exclusão das publicações.

As bases de dados selecionadas tiveram como critério o fato de reunirem produções científicas nas áreas da Educação e de Educação Física associadas às Ciências Sociais. Estas foram as seguintes: *ISI Web of Knowledge, EBSCO (Academic Search Complete; Education Research Complete; ERIC; SocINDEX; SportDiscus)* e *Scopus*.

O foco centrou-se nos estudos publicados nos últimos 22 anos (no período de 1990 a 2012), uma vez que o discurso e a prática da formação continuada de professores recebe atenção crescente, nacional e internacionalmente, a partir dos anos 1990, como vimos anteriormente (GATTI, 2008).

As palavras-chave que compuseram as equações de pesquisa foram: *i) teacher* AND "continuing education"* (470 resultados), *ii) teacher* AND "in-service training" OR teacher* AND "inservice training"* (952 resultados), *iii) teacher* AND "professional development" AND "in-service training*" (101 resultados), *iv) teacher* AND "professional development" AND "inservice training*" (29 resultados). No total foram identificadas 1.436 publicações.

Os critérios de inclusão admitiam somente artigos empíricos publicados em jornais científicos com *peer review*, por estes serem fontes de informação científica reconhecidos pela comunidade acadêmica, e os que abordassem a temática de forma específica, sendo que foram incluídos os trabalhos publicados nos seguintes temas: *"in-service teacher"; "inservice teacher"; "education"; "sport sciences"; "pedagogy"; "physical education"; "sociology"; "learning"; "professional development"* e *"training"*.

Identificada a totalidade de artigos publicados que no título ou no *abstract* apresentavam ao menos uma das equações de pesquisa avançamos para o refinamento nas bases de dados em relação aos critérios de exclusão, desconsiderando, portanto, artigos sem *abstract* e/ou sem texto integral, publicações em livros, conferências etc. ou publicados fora da área de domínio das Ciências Sociais ou do assunto designado nos critérios de inclusão acima citados. Também foram excluídos os artigos escritos em outras línguas que não inglês, português ou espanhol.

Da aplicação destes critérios resultou um total de 79 artigos, sendo que depois de eliminados os artigos duplicados, presentes em mais de uma base de dados, obtivemos um total de 70 artigos.

Na fase dois da pesquisa, caracterizada pela análise dos *abstracts* dos 70 artigos selecionados na fase anterior, foi possível identificar estudos que não se enquadravam na temática em foco, sendo excluídos da pesquisa. Esta etapa da investigação reduziu o número de artigos para 43.

Na terceira etapa, os artigos foram submetidos à leitura integral, tendo sido excluídos mais 8 estudos por não serem de caráter empírico e 5 estudos que embora constasse nos resumos menção à formação continuada não a incluíam como o foco da pesquisa. Dessa forma, alcançamos um total de 30 artigos que foram considerados na pesquisa de revisão sistemática. A sinopse dos estudos com a lista de referências completa é apresentada no Apêndice E do volume 2 desta tese.

Em termos de análise dos estudos utilizamos descritores de análise de conteúdo (BARDIN, 2000), materializados nas categorias estabelecidas *a priori*: a) local e ano de publicação; b) área de conhecimento/foco dos estudos; c) objetivos; d) participantes e instrumentos de coleta de dados e e) principais conclusões.

a) Local e ano de publicação

Os estudos analisados são provenientes de 14 países diferentes, dos quais se destacam Estados Unidos, Grécia e Turquia com maior número de publicações. Das 30 pesquisas incluídas na revisão sistemática, 12 foram realizadas no continente Europeu, 4 no continente Asiático, 4 na Euro-Ásia, 6 na América do Norte, 2 na América do Sul (ambos brasileiros) e 1 no continente Africano.

Com relação ao período de publicação dos artigos notamos um crescimento nos anos 2000 (que concentrou a publicação de 18 estudos) em comparação à década de 1990 (8 estudos). Nos anos de 2010 a 2012 foram publicados apenas 3 artigos.

b) Área de conhecimento/foco dos estudos

Ao analisar o foco dos estudos verificamos variabilidade nas problemáticas, identificadas nas categorias: área de conhecimento; crenças, concepções e valores de professores; educação inclusiva; multiculturalismo e avaliação dos programas de formação.

Alguns estudos investiram na formação continuada para aprofundamento de conhecimentos, como nas áreas de Física, Química, Ciências, Educação Física, Leitura e Escrita, Língua Inglesa e Matemática e, ainda, encontramos estudos preocupados com a integração de diferentes conteúdos e estratégias de aprendizagem. A distribuição dos artigos entre as áreas de conhecimento esteve ente 1 e 3 estudos, sendo que a Educação Física apresentou 3 artigos.

Outros estudos tiveram como questão central mobilizar na formação crenças, concepções e valores dos professores. Outra categoria identificada foi a educação inclusiva, a qual englobou, também, a inclusão digital ou inclusão da tecnologia instrucional em sala de aula. O multiculturalismo, envolvendo questões relacionadas à diversidade cultural e à discriminação também foi foco de investigação. Por fim, na categoria avaliação dos programas de formação foram incluídos estudos que investigaram a eficácia de ações formadoras e a frequência à formação em serviço.

Os estudos perpassaram por diferentes níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensino básico, primário, secundário, técnico superior secundário e educação a distância.

c) Objetivos

Na categorização dos objetivos dos estudos foi possível identificar quatro temáticas evidentes, quais sejam: - eficácia de ações formadoras para a aprendizagem dos professores e aplicação de conteúdos específicos nos contextos escolares; - análise de pressupostos e aspectos favoráveis e desfavoráveis da formação continuada; - eficácia de ações formadoras na constituição de crenças, atitudes e valores dos professores; e - importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e autonomia docente. Cabe dizer que não tivemos a pretensão de inserir as pesquisas em categorias estanques, pois, evidentemente, os estudos podem abordar diferentes aspectos. Entretanto, para tornar a análise elucidativa buscamos evidenciar a principal preocupação dos pesquisadores.

Nesse encaminhamento, um dos enfoques apresentados pelas pesquisas consistiu na análise da eficácia de ações formadoras para a aprendizagem dos professores e aplicação de conteúdos específicos nos contextos escolares. Tal perspectiva foi identificada em 12 artigos (PAPAGEORGIOU; STAMOVLASIS; JOHNSON, 2010; MOSENTHAL, 1995; RIGGS, 1992; NICOLAIDIS; MATTHEOUDAKIS, 2008; GEIST; GEIST, 2009; HA et al., 2004; SAITI; SAITIS, 2006; RYE, 2001; POWELL et al., 2010; KÜHNELT; STADLER, 1997; VEENMAN; VAN TULDER; VOETEN, 1994; SHOHEL; BANKS, 2012).

Como exemplos, temos o estudo de Geist e Geist (2009) que objetivou analisar o efeito que a formação em serviço exerceu na forma como os professores passaram a ensinar a matemática na sala de aula, bem como os resultados dessa formação no modo como as crianças interagiram com os conteúdos. Na publicação mais recente encontrada, Shohel e Banks (2012) analisaram a compreensão e as atitudes dos professores de Bangladesh na formação e utilização de um dispositivo móvel como apoio no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Ha et al. (2004) envolveu professores de Educação Física e pretendeu, além de avaliar a eficácia de um programa de treinamento em serviço, entender a receptividade dos professores em relação a mudanças curriculares em Educação Física em Hong Kong.

Análises de pressupostos e de aspectos favoráveis e desfavoráveis da formação continuada constituíram a perspectiva de 9 estudos (KEAY, 2006; SAEED, 1999; ESSEL et al., 2009; KARAGIORGI; SYMEOU, 2007; KARAGIORGI; SYMEOU, 2008; THIBODEAU, 2008; MARIN et al., 2011; OZEN, 2008; OZEN, 2009). Questões como as opiniões de professores em relação a programas de treinamento desenvolvidos a distância, a periodicidade de participação dos professores em ações formativas, o formato adotado pelos programas, as necessidades formativas, entre outros, foram analisados em tais estudos.

Um estudo brasileiro recente de Marin et al. (2011) apresentou as ações e os resultados de um projeto de formação continuada desenvolvido entre os professores de Educação Física da região da Quarta Colônia e o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, e analisou as implicações das políticas governamentais do estado do Rio Grande do Sul neste processo.

Dentre os aspectos favoráveis da formação, a aprendizagem colaborativa como uma estratégia eficaz foi evidenciada nos estudos Thibodeau (2008) e Keay (2006). A pesquisa americana de Thibodeau (2008) buscou desenvolver interações colaborativas entre professores do ensino secundário na integração de conteúdos e estratégias de aprendizagem, enquanto que o estudo inglês de Keay (2006) objetivou enfatizar a aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em início de carreira.

Outro enfoque que teve destaque foi a verificação da eficácia de ações formadoras na constituição de crenças, atitudes e valores dos professores, presente em 5 artigos (LAVONEN et al., 2004; SHECHTMAN; OR, 1996; ZEMBYLAS, 2008; ŞAHBAZ, 2011; CASSIDY et al., 1995). No estudo israelense de Shechtman e Or (1996) foi analisada empiricamente uma intervenção educacional na dimensão afetiva, que visava desafiar as crenças do professor em relação à diversidade em sala de aula e à integração de todos. Especificamente, tinha como objetivo influenciar na mudança de crenças de professores em

relação à democracia contra o autoritarismo. No Chipre, Zembylas (2008) descreveu as experiências emocionais dos professores-alunos no contexto de um curso on-line sobre a diversidade, desigualdade e educação multicultural, como resultado do envolvimento com as questões da diversidade cultural e da discriminação, buscando interrogar as formas em que a reflexividade crítica emocional surge nesse formato de formação.

Finalmente, 4 estudos se detiveram na importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e autonomia docente (LEE; BAIK; CHARLESWORTH, 2006; GENC, 2010; LAURIALA, 1992; SARTI; BUENO, 2007). O estudo turco de Genc (2010) investigou como os professores aumentaram sua autonomia e desenvolveram habilidades para a tomada de decisão numa ação formativa que proporcionou a reflexão crítica sobre a atividade educacional em seu próprio contexto. Já as pesquisadoras brasileiras Sarti e Bueno (2007) caracterizaram os modos pelos quais professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais em um contexto de educação continuada.

d) Participantes e instrumentos de coleta de dados

Com relação aos participantes dos estudos, a grande maioria (28) contemplou professores, atuantes nas diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Outros estudos incorporaram diretores e vice-diretores (um dos estudos contemplou somente estes sujeitos e outro investigou ambos os grupos de professores e diretores) e um contemplou além dos professores escolares, professores universitários e estudantes de graduação. Por fim, uma das pesquisas teve como participantes funcionários do ministério da educação, com o intuito de investigar as suas concepções de formação continuada.

Em cerca da metade dos estudos houve a combinação de diferentes instrumentos para coleta de dados com o emprego de questionários, entrevistas, observações de campo, produção de diários reflexivos e debates durante atividades de formação continuada. Contudo, o questionário e a entrevista foram os instrumentos mais aplicados, seguidos da observação de campo. De referir que a componente da reflexão dos participantes foi estimulada em alguns estudos e analisada por intermédio da construção de diários de campo reflexivos, grupo focal e fórum de discussão, autorrelato, lista de discussão via e-mail, conversas telefônicas. Os restantes instrumentos utilizados pelos pesquisadores foram avaliações/testes escritos e dois estudos fizeram uso de escalas pré-concebidas (Métodos de aconselhamento educacional:

esclarecimento de processos e biblioterapia num dos estudos, e em outro: *"Opinions relative to mainstreaming").*

e) Principais conclusões

Os resultados apresentados nas pesquisas revelam que os programas de formação promovem algum sucesso na aprendizagem dos professores, mas a tradução dos saberes no contexto da prática pedagógica é pequena. Neste enquadramento, é frequente a recomendação de ações formadoras permanentes, de modo que os conhecimentos e práticas possam ser revisitados.

As pesquisas apontam os fatores que implicam na eficácia dos cursos de formação contínua para mudanças de longo prazo. Nesse universo, o estudo de Nicolaidis e Mattheoudakis (2008) destaca: que transformações em longo prazo requerem mudanças profundas nas crenças e comportamentos dos professores; que o desenvolvimento do professor é alcançado por meio de uma combinação de experiência e conscientização nas práticas de formação; que é preciso considerar que há restrições específicas de contexto; que os conhecimentos devem ser adaptados e aplicados de acordo com o contexto específico e que é preciso cooperação contínua entre os diferentes agentes do sistema educacional.

Veenman, Van Tulder e Voeten (1994) sugerem que as características da escola, dos programas de formação em serviço e da implementação das ações contribuem para o impacto da formação. Variáveis como apoio externo, horas investidas em atividades de formação, grau de participação, competência dos formadores de professores, condições de implementação e gestão das ações são questões que implicam no aumento da eficácia da formação em serviço.

Em termos de impacto concreto, atentamos ao estudo de Marin et al. (2011), realizado no domínio da área da Educação Física, em que os autores constataram uma relação dialeticamente estabelecida entre a formação continuada e o mundo do trabalho, sendo as políticas educacionais mediadoras nesse processo. Na experiência apresentada, tornam-se evidentes as contradições que orientam o processo de formação docente, em que, de um lado, se apresentam possibilidades de saltos qualitativos no processo educacional, e de outro se evidencia a precarização do ensino.

Verificamos ainda que a cooperação e a colaboração são palavras-chave para a promoção de mudanças a partir da formação continuada de professores. Keay (2006), ao desenvolver uma pesquisa com professores de Educação Física, enfatizou que a aprendizagem

colaborativa é um importante elemento de desenvolvimento profissional e que todas as oportunidades de formação devem ser consideradas como oportunidades de aprendizagem colaborativa, valorizando a contribuição de todos os envolvidos no processo.

De modo geral, outras questões que os autores dos estudos incluídos nesta revisão sistemática reivindicam é a ampliação da formação para todas as disciplinas escolares, a organização tanto de cursos de formação curtos, como seminários, quanto o desenvolvimento de interações colaborativas e interdisciplinares de longo prazo e a formação em serviço em ambientes on-line por intermédio da educação a distância.

Constatamos, por fim, que a divulgação de estudos brasileiros relacionados à formação continuada em periódicos de circulação internacional é incipiente, uma vez que dos 30 artigos analisados somente dois resultaram de pesquisas realizadas em âmbito nacional, sendo um deles (o estudo de Marin et al., 2011) na área da Educação Física. Tornar públicas as pesquisas da área revela-se como uma estratégia importante para colocar em debate as dificuldades e avanços alcançados nessa dimensão profissional da docência.

Na seção seguinte refletimos sobre experiências de formação continuada brasileiras.

4.2 Experiências de formação continuada em Educação Física para a educação infantil

A produção acadêmica de pesquisadores que têm se dedicado a pensar e discutir a relação da linguagem corporal com a educação infantil, com o foco na formação continuada das professoras da creche e pré-escola, é trazida para a reflexão nesta seção.

De modo geral, a área da educação infantil no Brasil tem obtido conquistas e importantes avanços nas últimas décadas como campo de conhecimento científico, de atuação docente e de políticas educacionais. Concebe-se a criança no tempo presente como sujeito e produtora cultural, portadora de voz no cenário sócio-histórico em que está inserida. Ainda assim, a educação infantil não tem espaço garantido na sociedade para sua consolidação como etapa da educação básica, especialmente em relação à faixa etária de zero a três anos, que carece de investimentos curriculares e de formação docente (em nível superior e formação continuada), garantindo que experiências essenciais para as crianças façam parte de um planejamento fundamentado cientificamente.

Nos novos contornos que se delineiam para esse campo, superando o aspecto do assistencialismo para configurar-se como processo educativo, emerge repensar a formação docente para atuação com as crianças pequenas. Para tanto, a universidade pública com as funções de formação, pesquisa e extensão, exerce papel fundamental para a socialização (e

construção) dos conhecimentos científicos de diferentes áreas que fundamentam o desenvolvimento infantil pleno, como a Sociologia, Antropologia, Educação Física, Artes, Psicologia, a própria Ciências da Educação, entre outras.

Picelli (2002), ao analisar o estado da arte sobre a produção científica (dissertações de mestrado e teses de doutorado) em Educação Física no Brasil, no período de 1979 a 2000, identificou 28 dissertações, representando 2,57% do total da produção de dissertações no país no período investigado e 3 teses (equivalente a 3% do total de teses produzidas) cujas temáticas estiveram voltadas para a educação infantil.

A autora constatou que, de modo geral, os principais objetivos formulados nos estudos de diferentes áreas, as quais classificou como pedagógica, psicológica, biológica e sócio-histórico-filosófica, revelaram

> [...] o interesse dos pesquisadores em diagnosticar o desempenho motor, físico e psicossocial das crianças, em comparar currículos, verificar a relação entre fatores biológicos e sócio-culturais de crianças ou diagnosticar as atividades motoras realizadas pelas crianças fora da sala de aula. (PICELLI, 2002, p. 78)

Embora ressalte que nem sempre há um posicionamento explícito dos autores de tais trabalhos investigados, identificou que predomina uma visão de educação infantil "[...] restrita a idéia de um espaço e um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, qual seja: o período designado de Ensino Fundamental. A Educação Infantil parece, assim, não ter um fim em si mesmo" (PICELLI, 2002, p. 101).

A revisão da literatura nos mostra um processo que pode ser considerado inicial na produção de estudos acadêmicos referentes à formação continuada dos professores de Educação Física, como os estudos de Bracht et al. (2002), Ferreira, L. (2006), Gaspari (2005), Günther e Molina Neto (2000), Molina e Molina Neto (2001), Heringer e Figueiredo (2009).

Estudos que tratam especificamente da formação continuada relacionada ao campo da Educação Física direcionada a professores(as) que atuam na educação infantil ainda têm presença tímida nas teses e dissertações e artigos científicos brasileiros.

No portal de periódicos da Capes/MEC, ao combinarmos a consulta entre descritores como formação continuada; educação permanente; educação infantil; cultura corporal, movimento corporal e linguagem corporal (tendo como filtro de pesquisa a base de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas e multidisciplinares), encontramos duas pesquisas que abordam a educação infantil e a linguagem corporal, mas nenhum resultado pertinente à temática da formação continuada nessa relação.

Na pesquisa bibliográfica em busca de tais estudos destacamos aqui as pesquisas de Rangel-Betti (2001); Strazzacappa (2001), Sayão (2002); Ayoub (2005); Iza (2008); Sgarbi (2009); Ostetto (2005) e Andrade Filho (2011).

Rangel-Betti (2001) discute a experiência de um programa de formação continuada envolvendo aproximadamente 15 professores da rede pública municipal de ensino de Rio Claro/SP, entre os anos de 1999 e 2001, na Secretaria Municipal de Educação do município, visando realizar estudos no campo da educação infantil. Tanto a programação dos encontros como os assuntos a serem debatidos foram definidos pelos próprios professores participantes do programa, que se inseriu como parte do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do professor.

A autora concluiu que foi possível, ao longo das atividades, identificar a existência de um conhecimento gerado na prática, no contexto das aulas, e constatou que esse conhecimento precisa ser veiculado na formação profissional dos professores, pois traduz a realidade do cotidiano e extrapola o conhecimento acadêmico. As atividades também se constituíram em momentos propícios para compartilhar as experiências, os problemas e as possíveis soluções.

Strazzacappa (2001) compartilha uma experiência de oficina realizada com atividades corporais artísticas para professores de Educação Física, Educação Artística, Línguas, Dança e professores(as) de educação infantil (pré-escola). Explica que teve o "cuidado de intitulá-la oficina 'teórico-prática' (embora não concorde com esta dicotomia teoria/prática, nem com esta expressão que junta, separando), com o intuito de deixar claro que haveria uma parte prática" (p. 75), sendo que todos deveriam participar das atividades propostas. Os participantes não acreditavam em seus potenciais criativos para a expressão corporal e buscavam (alguns) receitas ou fórmulas pré-fabricadas para o trabalho educativo com seus alunos.

Assim, a pesquisadora buscou proporcionar aos professores(as) a "oportunidade de aprenderem a 'pensar com o corpo'" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 76), o que só poderia ser feito por meio do próprio movimento. Embora o grupo tenha a princípio se apresentado tímido, por meio de atividades voltadas para a consciência corporal, criação coreográfica, explorações sensoriais, os participantes aos poucos se integraram e entregaram-se completamente ao jogo, à dança, ao canto, à exploração do espaço com o corpo em movimento. Conclui a autora que a oficina pode oferecer-lhes "a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo" (p. 77).

Sayão (2002) discute aspectos relacionados à temática do corpo e do movimento e as diferentes formas como esta relação é tratada na escola, com o olhar voltado especialmente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A autora reúne e discute algumas experiências vivenciadas em cursos de formação inicial e continuada com acadêmicos(as) e profissionais da Pedagogia e da Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina.

Os limites que os profissionais de ambas as áreas apontam quando se trata do trabalho que articula corpo e movimento precisam ser superados: "a falta de espaço e recursos materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação" (SAYÃO, 2002, p. 65).

Ayoub (2005) teve como objetivo narrar experiências com a Educação Física na educação infantil, as quais foram desenvolvidas por alunos(as) estagiários(as) do curso de licenciatura em Educação Física numa escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de Campinas, SP. No contexto da prática de ensino e estágio supervisionado a autora buscou problematizar coletivamente as diversas experiências dos estágios, relacionando-as com temas gerais da Educação Física escolar e da Educação. Os alunos em formação foram estimulados ao desafio de construir as propostas de trabalho coletivamente, sem perder de vista os diferentes contextos em que estavam inseridos.

A construção coletiva, de acordo com a autora, intencionou envolver não somente os grupos de estagiários(as), mas também os professores(as) e os alunos(as) das escolas, suas famílias e a comunidade em geral. As relações estabelecidas entre universidade e escolas basearam-se no respeito e na troca de experiências, e não a partir de uma relação hierárquica que visualiza a escola como um espaço a ser "usado" ou para "aplicação de teorias", mas ao contrário, como um espaço a ser conhecido e respeitado, além de explorado como espaços para atuação profissional (AYOUB, 2005, p. 145).

Destaca a autora, que o exercício constante de reflexão e ação nas discussões na universidade e os registros dos trabalhos realizados em campo caminharam no sentido de incentivar os alunos a propor outras formas de ação, que se diferenciassem das hegemônicas da área da Educação Física (ações sem intencionalidade, como o chamado "rola a bola", a hegemonia do esporte ou o "*laissez faire*"). Para tanto, a proposta pautou-se, sobretudo, na abordagem crítico-superadora da Educação Física, apoiada na dimensão sócio-histórica dos conhecimentos e tendo como princípios a consideração da criança como sujeito histórico e social.

Em sua tese de doutorado, Iza (2008) problematizou as concepções de corpo e de movimento presentes nas práticas educativas de professoras da educação infantil e como estas concepções interferem nos significados e sentidos, analisados sob a perspectiva histórico-cultural, que as professoras atribuem às brincadeiras das crianças. Num curso de formação continuada de professoras de educação infantil a autora focalizou a brincadeira como atividade principal da criança, promoveu conhecimentos e discutiu os problemas encontrados na prática docente, a partir dos relatos das participantes, problematizando alternativas para solucioná-los. Contemplou professoras de creches e pré-escolas.

De acordo com Iza, ações de formação continuada são fontes que permitem atribuir sentidos e significados à ação docente, porque contribuem significativamente para que as professoras reflitam, questionem e desenvolvam a consciência sobre o trabalho realizado com as crianças. Enfatiza que as professoras que participaram de sua pesquisa relataram

> [...] mudanças no modo de pensar e agir com as crianças em função dos cursos de formação continuada. E, apesar de transparecerem incertezas e conflitos de idéias e práticas, demonstraram em alguns momentos atividades que nos revelam as influências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades de brincadeiras. (IZA, 2008, p. 139)

Para a autora estas conclusões são significativas, pois as mudanças parecem resultar de ações de formação efetivadas nas parcerias entre as instituições de educação infantil e as universidades.

Sgarbi (2009) objetivou na pesquisa de mestrado oferecer aos professores de educação infantil um curso de formação continuada sobre a linguagem da dança, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a dança no ambiente escolar. A formação promoveu para as professoras participantes uma visão mais clara sobre a dança e sobre o corpo do professor, ultrapassando o limite escolar, sendo importante para a própria vida os momentos vividos no curso, para o autoconhecimento e para criar necessidades e carências, pois as professoras relataram a vontade de aprofundar os estudos para poder compreender a dança nos diferentes estágios da educação infantil.

A pesquisa de Ostetto (2005) também foi desenvolvida no universo da dança, em encontros com quatro grupos de educadoras, sendo dois grupos de educadoras em processo de formação continuada, da rede pública municipal de Blumenau (SC) e dois no interior da universidade, com educadoras em formação inicial do curso de Pedagogia da Unicamp (SP). Os encontros tinham uma característica peculiar: objetivava-se dançar em roda. A autora buscou discutir, analisar e compreender outras dimensões da formação de professores a partir da experiência com as danças circulares sagradas. Tomando como diálogo o campo da arte e a

psicologia de C. G. Jung, Ostetto (2005) percorreu as veredas da formação acadêmica, percebendo e criticando a rigidez do racionalismo preponderante, ao mesmo tempo em que vislumbrava a essencialidade de provocar as múltiplas linguagens do adulto educador.

Andrade Filho (2011) com sua pesquisa de doutoramento que teve como objetivo o estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal de crianças no contexto da educação infantil, buscou, a partir das problematizações geradas, contribuir para que a Educação Física possa constituir elementos teóricos e metodológicos específicos que sejam capazes de orientar a atuação e a formação do docente envolvido no processo educativo de crianças. Nesse sentido, relata o autor a preocupação de contribuir para o desenvolvimento epistêmico da Educação Física, especialmente quando relacionada à educação infantil.

Sabemos que vem crescendo a produção científica no campo da infância, especialmente na perspectiva de considerar a criança como ator social e produtor de culturas e no empenho para a consolidação da educação infantil, bem como a construção de sua identidade. Entretanto, a formação de professores que atuam na educação infantil ainda requer de investimentos significativos, tanto nas esferas da formação inicial como na continuada. A necessidade de investimento na formação em Educação Física nessa etapa educacional é evidenciada pelos dados de pesquisa do estado da arte das investigações na subárea da Educação Física escolar apresentados por Betti, Ferraz e Dantas (2011): as pesquisas focalizadas na formação continuada constituem apenas 7,9% e na educação infantil 9,2%.

Uma ação recente de pesquisa e formação nesse universo, a qual se constituiu o objeto de investigação desta tese, é apresentada na sequência.

4.3 Do programa de formação continuada investigado: enquadramento, fundamentação e desenvolvimento

O programa de formação continuada, objeto de investigação empírica desta tese, foi desenvolvido numa Universidade Pública, inserido no programa Núcleos de Ensino (o qual disponibiliza bolsas de estudos para os estudantes da graduação) e no âmbito de projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, com bolsa Produtividade PQ-2 para a docente universitária coordenadora do programa.

Abordamos nesta seção o surgimento do projeto Núcleo de Ensino, a perspectiva da pesquisa-ação, eleita como o pressuposto teórico do programa pelos agentes formadores, e delineamos a organização e o desenvolvimento do programa.

- *Bases orientadoras do programa: a perspectiva da pesquisa-ação*

Nos estatutos das Universidades Públicas brasileiras são estabelecidas as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. O professor universitário deve construir, desenvolver, organizar, preservar, transmitir o saber acadêmico-científico e a cultura, por meio do ensino e da pesquisa, para formar pessoas qualificadas para o desempenho profissional, articulando as ações com a comunidade (HUNGER, 1998).

No que se refere à educação básica a universidade tem o compromisso de formar professores com qualidade diferenciada, assegurando a seus egressos a capacidade do desempenho profissional com excelência e debatendo e pesquisando caminhos para superação dos problemas postos na sociedade. Ressalta-se a sua articulação com as esferas públicas, sem, contudo, assumir a responsabilidade pela resolução de todos os problemas educativos (o que, certamente, envolve políticas públicas de educação eficazes).

É no âmbito dos projetos desenvolvidos por uma Universidade pública brasileira, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que surge o programa denominado Núcleos de Ensino. A professora Alda Junqueira Marin[15] foi uma das docentes idealizadoras do projeto. Desde os anos 1970 esteve engajada em pesquisas com escolas públicas, especialmente com a formação docente. Concomitantemente, havia grupos em diferentes câmpus da universidade com iniciativas de pesquisas semelhantes. Tais experiências motivaram a Pró-Reitora de graduação a pensar num trabalho estendido para toda a Universidade. Originou-se o Núcleo de Ensino no ano de 1987.

Desde sua criação o fundamento principal, norteador do projeto, assentava-se na concepção de que o Núcleo seria uma instância que teria como preocupação central a questão da formação de professores. Todos os projetos teriam que ter essa característica (com muita clareza e de modo explícito), articulando a dimensão do trabalho dos que estavam dentro da universidade e a formação dos professores que atuavam nas redes públicas de ensino. O projeto surgiu no âmbito da Pedagogia e ampliou-se para outras áreas do conhecimento que lidam com a formação de professores, licenciaturas como Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física, Psicologia (MENDONÇA; BARBOSA; VIEIRA, 2010).

[15] A contextualização da origem dos Núcleos de Ensino baseou-se em palestra proferida pela própria professora Alda Junqueira Marin durante o I Encontro do Núcleo de Ensino, realizado na Faculdade de Ciências da Unesp - câmpus de Bauru, SP, Brasil, em 2011, e na obra *Núcleos de Ensino* da Unesp: memórias e trajetórias, autoria de Mendonça, Barbosa e Vieira (2010), indicada nas referências desta tese.

Os princípios que basearam a origem do programa assentaram-se na questão articuladora e compartilhada entre universidade, escola, docentes universitários, alunos graduandos, professores e demais agentes escolares das redes públicas de educação básica.

No que diz respeito à universidade e aos professores esperava-se o desenvolvimento e a organização das pesquisas realizadas por vários docentes, em diferentes cidades e unidades dessa Instituição, caracterizada como multicâmpus. As pesquisas estavam dispersas e as ações de formação aconteciam sem contato oficial com as instituições escolares. O Núcleo proporcionaria certa organização e o apoio da Pró-Reitora para que os contatos com as escolas, diretorias de ensino, secretarias de educação etc. fossem facilitados.

A Pró-Reitoria dessa universidade na época objetivava, ainda, valorizar e fortalecer as pesquisas dos docentes dos cursos de formação de professores que não pesquisavam o campo da educação, a escola e/ou as ações de formação, para que pudessem de fato se dedicar a fazê-lo. O que se esperava é que esse tipo de trabalho contribuísse para que esses profissionais preenchessem de contextos sociais concretos as suas aulas, na busca da superação da crítica constante de que na universidade aprendem-se teorias, abstrações que têm pouquíssima relação com o que o egresso encontrará na realidade social. Esse tipo de trabalho propiciaria aos professores universitários formarem-se continuamente, redimensionarem suas práticas e suas abordagens a partir do contato com as realidades sociais e consequentemente influenciaria na qualidade da formação inicial e na atuação profissional dos professores escolares.

Do ponto de vista dos estudantes da graduação o que se esperava era que pudessem se interessar pela realização de estudos – não necessariamente pesquisas científicas – mas estudos sobre as escolas e seus profissionais e sobre o cotidiano escolar. Havia o objetivo de formar pessoas sensíveis aos acontecimentos inerentes à escola, assim como oferecer aos estudantes de licenciatura certas condições para olhar a realidade e buscar compreendê-la quando do ingresso profissional, articulando os conhecimentos adquiridos anteriormente. A ideia central era formar os alunos atentos ao que acontece na vida da escola; formar as condições de percepção a respeito desse universo. No desenrolar dos trabalhos no Núcleo os alunos poderiam estabelecer esse diálogo com os pesquisadores da universidade e, concomitantemente, com os professores das redes públicas.

Em relação à rede pública de ensino, os Núcleos envolviam professores e demais agentes educacionais, e visualizavam-se caminhos para que estes profissionais pudessem ter a oportunidade de estudar junto com outras pessoas para enfrentar as suas dificuldades. Os professores da rede pública poderiam ter contato com pesquisas na universidade e trazer suas questões para serem amplamente discutidas. Essa seria uma possibilidade de abrir o diálogo, o

estudo e beneficiar a todos sobre o que diz respeito ao trabalho educativo. Salientam Mendonça, Barbosa e Vieira (2010, p. 7) que

> A dinâmica adotada possibilitou, e ainda possibilita, um diálogo efetivo entre escolas públicas, universidade e sociedade, numa relação de horizontalidade e de reciprocidade de experiências que cria bases sólidas para o desenvolvimento de processos de formação integral e continuada.

Em 2012 o programa contava com 14 Núcleos distribuídos pelos câmpus do interior do estado de São Paulo e, também, na capital. Os objetivos atuais são: incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de educação infantil, fundamental e médio do sistema público de ensino; promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais; produzir material didático-pedagógico; promover intervenções de melhoria na realidade das escolas; contribuir com o processo de formação inicial dos graduandos (UNESP, 2011).

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) o número de projetos aprovados para desenvolvimento nos Núcleos de Ensino, entre os anos de 2000 e 2008, foi de 631, com 842 bolsistas e alocação de recursos em torno de quatro milhões de reais.

Com esse formato e concepções, o Núcleo de Ensino busca superar a dicotomia na relação universidade e escola, pois Nóvoa (1999a) assinala que, ao longo da história, as práticas de formação de professores alternaram-se entre modelos acadêmicos (tendo a instituição superior como o *locus* da formação) e em conhecimentos dito fundamentais; e em modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. Para o autor convém ultrapassar esta ideia, que não corresponde às necessidades do professorado, por meio da adoção de modelos profissionais, desenvolvidos em conjunto entre as instituições de ensino superior e as escolas. E, para tanto, é preciso estabelecer o trabalho em parceria com as instituições universitárias porque Nóvoa (1999a) acredita que a consolidação de uma carreira docente única e a dignidade da profissão docente só são alcançáveis com a aquisição de um estatuto universitário pelos professores.

Modelos profissionais de formação de professores eficientes integram concepções do contexto ocupacional, da natureza do papel profissional, da competência profissional, do saber profissional, da natureza da aprendizagem profissional e do currículo e da pedagogia (ELLIOTT, 1991 citado por NÓVOA, 1999a).

No repensar da formação de professores sobressai a relevância da pesquisa-ação, envolvendo pesquisa e intervenção, em busca de resultados mais eficazes. Como enfatiza Gómez (1998b, p. 101),

> [...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática.

Outra ideia corrente na pesquisa-ação é que os professores precisam ser considerados (e considerarem-se) parceiros, estabelecendo ação conjunta entre pesquisador-pesquisados, afirma Franco (2005). Para a autora, em síntese

> [...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 489)

Ao refletir sobre a pertinência e as possibilidades da pesquisa-ação como um instrumento pedagógico e científico, três dimensões são fundantes: "dimensão ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido; dimensão epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento; dimensão metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador" (FRANCO, 2005, p. 489).

Pereira (1998, p. 164) sintetiza as características mais relevantes da pesquisa-ação a partir do estudo da obra de Elliott (1990, 1991):

> Ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela; centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção; reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

É assentado nesse pano de fundo que analisamos o Programa de Formação objeto desta pesquisa, ou seja, a partir da parceria entre Universidade pública e Escolas, num projeto que assumiu o pressuposto da pesquisa-ação para trabalhar a formação docente no campo de conhecimento da Educação Física.

Pesquisadores da área de Educação Física, como Bracht et al. (2002) e Betti (2009), facultam que a metodologia da pesquisa-ação apresenta-se como a mais relevante para produzir conhecimentos e buscar soluções para as questões da prática pedagógica na área de conhecimento da Educação Física.

Para Betti (2009) a pesquisa-ação apresenta-se como a melhor alternativa (ainda que não deva ser considerada como a única possibilidade de pesquisa e formação docente) para articular o projeto de Educação Física na escola – a apropriação crítica da cultura corporal de

movimento – com a meta da ciência, que consiste em produzir conhecimento no confronto com o mundo. Os pressupostos desta metodologia permitem romper com as tradicionais relações de poder entre pesquisador e pesquisado, na busca de superar o autoritarismo do discurso científico que se pretende superior aos outros saberes/conhecimentos. Ainda, baseia-se no diálogo permanente com a realidade, com a prática pedagógica e seus atores, descentralizando o papel de solucionadores possivelmente atribuído aos pesquisadores.

- *Objetivos do programa de formação continuada*

O programa foi promovido por uma docente universitária da área de Educação Física na parceira entre a universidade pública e uma secretaria municipal de educação. Pautou-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A docente universitária idealizadora e coordenadora do programa delineou a ação numa prática caracterizada pela pesquisa-ação em que o processo teórico-metodológico baseou-se em atividades pedagógicas, envolvendo ações presenciais fundamentadas no movimento ação-reflexão-ação, isto é, na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão teórica visando uma prática reelaborada. Por meio da análise de suas próprias práticas, as professoras, auxiliadas pela docente coordenadora, poderiam refletir sobre suas ações e concretizá-las.

Ao analisarmos as informações extraídas dos projetos do programa, disponibilizados pela coordenadora, verificamos que os objetivos centrais para os três primeiros módulos observados (realizados nos 2º semestre de 2009 e 1º e 2º semestres de 2010) consistiram em:

- Refletir sobre a realidade da escola pública municipal, seus limites e possibilidades na educação escolar em geral e da Educação Física em particular;

- Diagnosticar a prática pedagógica da professora da educação infantil-fundamental no contexto da Educação Física brasileira, visando implantar um projeto de intervenção que faça da Educação Física uma prática educativa reflexiva e cultural para o desenvolvimento integral de crianças-adolescentes;

- Identificar as carências e necessidades educativas das crianças/adolescentes em relação às práticas educativas da Educação Física, visando contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas das professoras nas especificidades relacionadas aos conteúdos da cultura corporal de movimento;

- Refletir junto com as professoras os saberes da cultura corporal de movimento e os elementos constitutivos do planejamento (objetivos, planos, recursos, conteúdos, relações interpessoais, avaliação), bem como a prática da Educação Física em particular (atividades lúdicas, recreativas, jogos, ginásticas etc.), na tentativa de se construir novas relações com a escola;

- Produzir no exercício da profissionalidade docente a vida do professor, a profissão docente e a escola.

Para os módulos do ano seguinte (1º e 2º semestres de 2011) o objetivo do programa focalizou investigar e intervir na prática pedagógica de professoras da educação básica (educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais), analisando-se:

- Os limites e as possibilidades das escolas públicas municipais no que se refere ao ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento;

- Os significados, os conhecimentos científicos e metodológicos de ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento na perspectiva dos professores escolares;

- A prática pedagógica dos professores(as) da educação infantil e ensino fundamental com referência aos conteúdos da cultura corporal de movimento.

- *Estratégias de ação*

A intervenção constituiu-se na elaboração de um plano de ação em práticas educativas no âmbito da cultura corporal de movimento, tendo como público alvo principal docentes de Pedagogia e de Educação Física que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com tal processo investigativo e formativo do programa objetivava-se disponibilizar/disseminar estudos para que os professores(as) reavaliassem a sua prática pedagógica no que se refere à cultura corporal de movimento de maneira cuidadosa e analítica, visualizando os problemas, analisando-os e propondo soluções para resolvê-los. Estabeleceu-se na ação formativa o compromisso com o desenvolvimento da profissionalidade docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1997, 1992), conforme citado nos documentos.

As estratégias de ação do programa foram planeadas e desenvolvidas tendo em vista dois momentos: o da pesquisa e o da ação (intervenção). Os procedimentos metodológicos da pesquisa constituíram-se nas técnicas de coleta de observação, entrevista e filmagem de vivências corporais.

A Intervenção constituiu-se na elaboração de um plano de ação em práticas educativas na área de Educação Física, que resultasse em mudanças qualitativas para as professoras, alunos universitários e escolares, conforme os objetivos propostos fossem atingidos. Desenvolveu-se por intermédio de dinâmicas de grupo e atividades da cultura corporal de movimento propostas nos planos de trabalho com as crianças/adolescentes. Observamos que as estratégias de ação da pesquisa e intervenção aconteceram concomitantemente no transcorrer de todo o projeto.

- *Eixos temáticos estruturantes*

Ao longo do seu desenvolvimento o programa foi norteado por sete eixos temáticos, respeitando-se os procedimentos relativos à pesquisa (incluindo o diagnóstico, a observação, a coleta de dados, a análise qualitativa e a elaboração de relatórios finais). Os eixos temáticos estruturaram-se da seguinte forma:

1. O papel social da escola pública no contexto da educação brasileira;

2. As necessidades educativas no contexto das práticas pedagógicas das professoras [a partir dos elementos: processo ensino e aprendizagem, relações interpessoais entre professor e aluno, conteúdo pedagógico do ensino da Educação Física (fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais), avaliação do ensino da Educação Física] e da cultura corporal do movimento das crianças da educação infantil e ensino fundamental;

3. Conhecimentos científicos referentes ao desenvolvimento motor, biológico, psicológico e social da criança de três a dez anos, visando à orientação das atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física;

4. A profissionalidade docente, compreendendo a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional no exercício de: descrever: o que faço (exemplo: plano de aula)?; informar: o que fundamenta a minha prática?; confrontar: como me tornei assim?; reconstruir: como posso fazer diferente?;

5. Elaboração do Plano de Intervenção;

6. Avaliação do processo de intervenção e elaboração do documento final da pesquisa.

Foram desenvolvidas as seguintes atividades para os eixos temáticos: levantamento bibliográfico; leituras e análises de textos acadêmicos e científicos; análises de vídeos, textos jornalísticos e de revistas; elaboração de recursos e instrumentos pedagógicos; seminários e fóruns de debates; palestras com educadores; elaboração, aplicação e avaliação das aulas

filmadas pelas professoras nas suas escolas; visitas às escolas com experiências bem sucedidas de ensino da Educação Física; reuniões de grupo e entrevistas.

As concepções teóricas que fundamentaram o programa tiveram como base a área de conhecimento do movimento na infância e nos elementos que implicam direta ou indiretamente para o desenvolvimento dessa área no campo educacional, tais como as concepções de corpo, cultura, ludicidade, linguagem corporal.

- *Campo de ação e desenvolvimento do programa*

No quadro 8 sintetizamos o período de realização do programa, as respectivas cargas horárias de cada módulo e o perfil de formação dos professores(as) participantes.

Quadro 8 – Período de realização, carga horária e professores(as) participantes do programa

Módulo Semestre de referência	**Período de realização**	**Carga horária**	**Participantes / Formação acadêmica**
1º mód. - 2º sem. 2009	Setembro a Dezembro	30 horas/ atividades	16 Licenciadas em Pedagogia 3 Licenciados em Educação Física
2º mód. - 1º sem. 2010	Março a Junho	20 horas/ atividades	18 Licenciadas em Pedagogia 4 Licenciados em Educação Física
3º mód. - 2º sem. 2010	Agosto a Dezembro	20 horas/ atividades	24 Licenciadas em Pedagogia 6 Licenciados em Educação Física
4º mód. - 1º sem. 2011	Março a Julho	34 horas/ atividades	22 Licenciadas em Pedagogia 2 Licenciados em Educação Física
5º mód. - 2º sem. 2011	Outubro a Novembro	30 horas/ atividades	28 Licenciadas em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

a) O início: 1º módulo

Iniciamos nossas observações no programa de formação no 2º semestre de 2009. Esse módulo contemplou escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) e contou com a participação de 19 professoras, na maioria Pedagogas.

Os agentes formadores foram a docente coordenadora, que contou com a contribuição de uma docente universitária, oito estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, que atuaram como monitores no programa, e uma estudante de doutorado. De abril a junho e em agosto de 2009 foram realizadas reuniões e discussões, preparando tal grupo para a implementação das atividades de formação continuada, por intermédio do desenvolvimento de leituras, estudos, discussões e planejamento inicial das atividades.

As atividades relacionadas à cultura corporal de movimento, desenvolvidas/vivenciadas com as professoras/coordenadoras/diretoras das escolas municipais (praticamente todas as funções representadas no programa) aconteceram entre os meses de setembro a dezembro de 2009, totalizando 30 horas/atividades.

As temáticas dos encontros relacionaram-se aos jogos, brinquedos e brincadeiras; expressão corporal, comunicação não-verbal e atividades rítmicas: movimentos expressivos e interpretativos; habilidades motoras básicas: locomotoras, manipulativas e de estabilização; discriminação cinestésica: esquema e consciência corporal (bilateralidade, lateralidade, dominância lateral, equilíbrio), imagem corporal, relação do corpo com os objetos circundantes no espaço; habilidades perceptivo-motoras: visual, auditivo, tátil, olfativo e gustativo; formas geométricas/números/alfabetização (trabalhados com o movimento corporal); criação de brinquedos com materiais recicláveis, planejamento de ações/atividades. Os encontros foram compostos por leitura de textos, debates e vivências de diferentes atividades.

b) A continuidade: 2º e 3º módulos

No ano de 2010 participaram 22 professores(as) no 1º semestre (2º módulo) e 30 professores(as) no 2º semestre (3º módulo).

Durante todo o ano de 2010 foram realizadas reuniões e discussões entre os agentes formadores (docente coordenadora, docente colaboradora e os estudantes-monitores(as)) com o objetivo de refletir e planejar o processo.

As atividades desenvolvidas com o grupo aconteceram entre os meses de março a junho e de agosto a dezembro de 2010, totalizando 40 horas/atividades no decorrer do ano.

Em termos gerais, as reflexões e ações desenvolvidas nos encontros se deram a partir de brincadeiras populares, cantigas de roda, equilíbrio, lateralidade e bilateralidade, consciência e imagem corporal, percepção visual, auditiva e tátil, habilidades motoras básicas (locomotoras/manipulativas/estabilizadoras), criação de brinquedos com materiais recicláveis, estudo das fases do desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, reflexão sobre as

concepções filosóficas, culturais e científicas da cultura corporal de movimento, relevância do brincar e do lúdico para a criança, planejamento de atividades, reflexões sobre a docência.

Leitura de textos, debates, palestras, exibição e discussão de vídeos e vivências de diferentes atividades compuseram os encontros.

c) A especificidade: 4º e 5º módulos

Neste momento, a docente coordenadora do programa constatou, a partir dos resultados dos três módulos anteriores e das manifestações do grupo, que a demanda por uma formação específica para a educação infantil ganhava relevo.

A pesquisa e a intervenção abrangeram as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), com participação de 24 professores(as) no 1º semestre/2011 e 28 professores(as) no 2º semestre/2011.

O grupo reuniu-se entre os meses de março a julho e de outubro a novembro de 2011, totalizando 64 horas/atividades no decorrer do ano.

As reflexões e ações desenvolvidas nos encontros giraram em torno de brincadeiras populares, cantigas de roda, equilíbrio, lateralidade e bilateralidade, consciência e imagem corporal, percepção visual, auditiva e tátil, habilidades motoras básicas (locomotoras/manipulativas/estabilizadoras), criação de brinquedos com materiais recicláveis, estudo das fases do desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, reflexão sobre as concepções filosóficas, culturais e científicas da cultura corporal de movimento, relevância do brincar e da ludicidade para a criança, concepções de corpo, infância e papel social da escola e do professor, resgate das brincadeiras vivenciadas pelas professoras em suas infâncias. Enfatizou-se, especialmente no 2.º semestre, as questões relacionadas ao planejamento escolar.

Os encontros foram compostos por leitura de textos, debates, vivências de diferentes atividades e palestras de especialistas convidados.

Durante todos os módulos do programa havia um profissional da Secretaria de Educação, da área de coordenação pedagógica, acompanhando o grupo (muitas vezes participando também das atividades) para o controle de presenças e aplicação de avaliações, visando a análise dos resultados do programa pela própria rede.

Para a análise das implicações do programa de formação continuada na prática pedagógica das professoras consideramos pertinente contextualizar inicialmente as concepções, as experiências de formação continuada em Educação Física, as dificuldades para mediar a aprendizagem da cultura corporal de movimento com as crianças e a avaliação do programa

realizada pelas professoras participantes, conforme apresentado na continuidade deste Capítulo.

4.4 Das expectativas à avaliação do programa de formação: vozes dos(as) professores(as) participantes

No início de cada módulo do programa, os agentes formadores aplicavam uma avaliação diagnóstica aos professores(as) em formato de questionário e discutiam em conjunto alguns elementos centrais para o programa, como as experiências dos(as) participantes com ações formativas, os conhecimentos da área da Educação Física e as dificuldades para o trabalho pedagógico com esta área de conhecimento.

Na perspectiva de um estudo descritivo, diante da análise desse material empírico, que contou com a participação de 62 professores(as) – identificados neste Capítulo com a letra P (de professor), seguida de número sequencial – evidenciamos as concepções relacionadas ao papel da Educação Física na formação da criança, as experiências de formação continuada na área, os conhecimentos prévios e as dificuldades em ensinar os conteúdos da cultura corporal de movimento na escola e, por fim, apresentamos as expectativas desse grupo para com o programa de formação continuada.

4.4.1 Concepções de Educação Física

O caminho percorrido na construção histórica da educação infantil brasileira nos leva a reconhecer que as concepções assumidas (com relação à infância, desenvolvimento infantil, o papel do Estado, da família e da comunidade na educação de meninos e meninas) serviram de base para orientar ações diversas por parte do poder público e privado. No bojo de tais concepções inserem-se, também, aquelas relacionadas às diferentes áreas de conhecimento.

Ao identificar as concepções de Educação Física dos professores(as) participantes da pesquisa foram evidenciadas quatro categorias, as quais denominamos: formação global da criança; suporte para o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento; educação corporal e generalista.

Para um grupo de 28 professores(as) predominou a concepção de que o papel da Educação Física consiste na *formação global da criança*, pois estes enfatizaram sua influência nas diferentes dimensões do ser humano: motora, cognitiva, afetiva e social, com respostas como: “acredito que a Educação Física ensina o aluno a saber fazer, como fazer e por que faz; seu corpo como um todo, sem fragmentá-lo, e que através dele ele é um cidadão com direitos,

deveres, limites perante a sociedade" (P28); "a Educação Física é primordial no desenvolvimento todo do educando, ou seja, psíquico, motor, cognitivo" (P33); "a Educação Física está intrinsecamente ligada à formação do educando, pois o indivíduo necessita desenvolver-se em todos os seus aspectos: cognitivo, físico e emocional" (P57); "a Educação Física é fundamental para que a criança descubra suas potencialidades e limites e consiga se desenvolver plenamente" (P20).

Dentro desta perspectiva de formação global surgiram discursos de que a formação corporal é acompanhada da construção de valores e atitudes e, ainda, evidenciou-se a dicotomia corpo e mente nos relatos.

O desenvolvimento de valores e atitudes ficou evidenciado nas seguintes respostas: "a criança é toda movimento. No trabalho com a Educação Física é possível aprender regras, respeito ao outro, explorar os movimentos, ajustar e conhecer a personalidade, entre outros" (P30); "socialização, desenvolvimento motor, respeito ao próximo e conhecimento do corpo (suas potencialidades e limitações)" (P12); "desenvolver habilidades físicas bem como o gosto pelo movimento e o reconhecimento do próprio corpo, além de colaborar para a construção moral, social e emocional do educando" (P45); "adquirir uma nova consciência que se preocupe com o desenvolvimento integral da personalidade humana" (P19); "a Educação Física tem um papel essencial em formar o aluno corporal e emocionalmente, respeitando seus limites, dificuldades, auxiliando o aluno em atingir objetivos de expressar-se da forma que respeite a si mesmo e aos outros (P42); "acredito que o papel da Educação Física na formação do educando é promover por meio de brincadeiras, jogos esportivos, danças, o reconhecimento do próprio corpo (suas potencialidades / habilidades) e que tudo gira em torno do mesmo. Durante atividades físicas, o desenvolvimento da autonomia, autoestima, cooperação, integração, competição é fortemente destacado a favor da formação do educando" (P18).

Uma das professoras discorreu sobre a função da Educação Física e a existência de uma visão limitada de seu potencial na educação infantil:

> Todas as áreas do conhecimento são primordiais para o desenvolvimento do Ser. Principalmente na educação infantil é propício o desenvolvimento motor, psicomotor e harmônico, pois a criança está aprendendo a conhecer o mundo através do movimento e da exploração deste. Infelizmente a Educação Física na educação infantil resume-se a tanque de areia e aparelhos recreativos ("parque") e são poucos os profissionais que procuram buscar uma especialização na área da Educação Física, que quando há na escola, também é limitada à popular ginástica com elementos (corda, saquinhos de areia, bolas de meia, bolas, bambolês, dança coreografada). A Educação Física em si é primordial, pois também dá disciplina, concentração, agilidade, raciocínio rápido, coordenação motora que perpassa todas as demais áreas do conhecimento. (P9)

E foi possível evidenciar que embora as concepções apontem para a relevância da Educação Física na globalidade da formação da criança, os relatos trazem visões dicotômicas e fragmentadas. O corpo, nestas respostas, mostra-se sob a ótica dualista, com afirmações que retratam o homem como um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – o corpo e a mente, como elucidado nos relatos abaixo.

"Desenvolvimento do corpo através do movimento (corpo e mente). É uma área de grande importância para a criança ter um desenvolvimento físico e mental saudável" (P46); "a Educação Física, ou seja, os exercícios corporais complementam as outras áreas do conhecimento, pois o homem é corpo e mente. O cognitivo não pode e não está separado do corpo" (P58); "a Educação Física está diretamente relacionada ao desenvolvimento como um todo (físico e cognitivo) de nossos alunos" (P59); "a Educação Física auxilia na formação do ser humano integral, tanto na coordenação quanto no cognitivo, auxilia a aprendizagem de regras, a respeitar o outro e também a se concentrar mais no que fazem" (P35).

A categoria que denominamos *suporte para o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento* caracteriza um segundo grupo, de 15 professores(as), que considera a Educação Física como um intermediário, uma área que gera aprendizagens para que a criança atinja outros objetivos, como o desenvolvimento intelectual ou social, persistindo a ideia de "auxílio", "ajuda", "complemento", "base", "suporte", como apareceram nos relatos: "ponto de apoio ao desenvolvimento cognitivo" (P10); "desenvolvimento tanto corporal e intelectual também, para ajudar no raciocínio" (P37); "desenvolvimento motor, cognitivo, para desenvolver regras, socialização e também pode ser usada para formação de conceitos básicos matemáticos, oralidade, alfabetização e muito mais" (P38); "fundamental, pois desenvolve todas as suas capacidades físicas, sensoriais, desenvolve sua coordenação, seu equilíbrio, lateralidade, enfim, capacita o aluno para desenvolver as áreas cognitivas, ou seja, dá base e suporte para desenvolver as outras áreas" (P53); "a Educação Física na primeira infância quando bem estimulada, trabalhada, facilitará à criança no ensino fundamental o aprendizado (alfabetização), pois a criança está preparada para tal aprendizado quando desenvolve suas habilidades motoras, caso contrário, o aprendizado ocorre, porém como algo imposto, sem significado" (P39).

A noção da Educação Física como uma área complementar também ficou explicita nos relatos: "acredito nessa relação com o corpo e também os conteúdos relacionados com a matemática, a linguagem oral, que são trabalhados na educação infantil como complemento das aulas..." (P22); "a Educação Física é fundamental para a formação integral de qualquer ser humano. O desenvolvimento do corpo é base para o desenvolvimento das demais áreas de

aprendizagem" (P56); "importante, pois a coordenação motora é fundamental para todas as outras atividades" (P55); "é o de propulsor. Ele ajuda na formação e desenvolvimento das capacidades da criança, do ser humano, ao mesmo tempo em que o movimento é algo nato, expresso no ato de viver" (P60).

A *educação corporal* caracterizou o terceiro grupo de professores(as) somando 9 respostas. Nestas, ressaltou-se a importância da área para o conhecimento do corpo, desenvolvimento de habilidades motoras, superação de limites físicos e manutenção da saúde: "a Educação Física tem papel fundamental na formação dos alunos, pois trabalha o conhecimento das limitações corporais e habilidades, também trabalha o desenvolvimento destas habilidades" (P4); "conhecer e trabalhar o seu próprio corpo e limites" (P14); "pensando na educação infantil, creio que o papel da Educação Física é contribuir para o conhecimento do corpo, explorar movimentos, trabalhar equilíbrio, lateralidade, noções de 'trabalho em equipe', estabelecimentos de regras, quando pensamos em jogos e brincadeiras" (P21); "além de oferecer a possibilidade de expressão, utilizando um ambiente fora da sala de aula, utilizando recursos diferenciados e infinitamente ser mais prazeroso, penso que a Educação Física auxilia no conhecimento do próprio corpo, desenvolvimento de habilidades etc." (P26); "proporciona uma vida saudável através de exercícios físicos, manter uma alimentação com disciplina, pois a obesidade está crescendo a cada dia" (P24); "muito importante porque é através da Educação Física que as crianças irão desenvolver a coordenação motora" (P44); "é através da Educação Física que podemos ajudar nossos alunos a desenvolver o corpo em sua totalidade, possibilitando o conhecimento das habilidades motoras, a consciência do seu próprio limite, também as regras dos jogos e brincadeiras" (P48).

No caso do quarto grupo, com 10 professores(as), o classificamos como *generalista* devido às respostas apresentarem frases ou expressões vagas, deixando de exprimir suficientemente o essencial da questão. Os participantes opinaram sobre o papel da Educação Física sem recorrer a uma explicação específica ou de forma explícita, como pudemos constatar: "importantíssimo, trabalhando o corporal pode-se desenvolver potencialidades" (P41); "é muito importante, enriquecendo, abrindo novos horizontes dentro do contexto" (P47); "transmitir conhecimentos sobre a Educação Física como outros conteúdos (com a mesma importância)" (P23); "fundamental, pois criança é movimento" (P32); "fundamental, mesmo porque a criança é todo movimento e devemos entender para favorecer a aprendizagem como um todo" (P49).

Diante desse panorama, verificamos que embora predomine a concepção de que a Educação Física influenciaria na formação global do indivíduo (nas dimensões motora,

cognitiva, afetiva e social), é recorrente associar a área com o desenvolvimento de valores e atitudes e perpassa em vários dos relatos uma visão dicotômica de corpo e mente, o que reflete a influência de concepções profundamente arraigadas no imaginário coletivo com relação ao corpo, ao homem como algo fragmentado, sendo urgente superar tal ótica dualista se se pretende de fato a formação global e plena da criança.

Preocupa-nos que após décadas de discussões e produção de conhecimentos na Educação Física permaneçam concepções de que a área deve compor o currículo na educação infantil e anos inciais do ensino fundamental por ser um suporte para outras aprendizagens, como as de natureza intelectual. Não se trata de postular a fragmentação do conhecimento ou dos conteúdos no trabalho com as crianças, as linguagens na educação infantil podem (e devem) promover as aprendizagens de diferentes elementos de modo integrado, mas é preciso compreender que a Educação Física tem a sua especificidade (como toda área do conhecimento). Desconhece-se ou desconsidera-se a relevância da formação ética e estética ao inserir a criança no âmbito da cultura corporal de movimento, de modo que ela vivencie e transforme a diversidade de manifestações culturais relacionadas ao corpo construídas e reconstruídas ao longo de nossa história.

Do mesmo modo, é preciso avançar na concepção de que a Educação Física unicamente desenvolve habilidades motoras e capacidades físicas, em paralelo ao desenvolvimento da criança, assim como avançar naquelas visões que não exprimem qualquer significado ou relação entre a área e o desenvolvimento do indivíduo, para não incidir numa prática mecânica e reducionista incapaz de promover a apropriação crítica da cultura corporal de movimento por parte das crianças e jovens. É uma visão de totalidade que inferimos, de uma educação integrada e não hierarquizada pelas áreas de conhecimento.

Enfim, constatamos que conhecer e propiciar a reflexão em torno das visões do professorado em programas de formação é um meio para superar, construir e reconstruir as concepções docentes para que estes possam mediar os conteúdos da cultura corporal de movimento de modo consciente e crítico. Como concluíram Iza e Mello (2009) há lacunas no domínio de conhecimentos específicos para trabalhar atividades educativas com o movimento corporal na educação infantil, o que acaba por revelar concepções de criança e movimento das educadoras, resultando na manutenção das crianças em situação de não-movimento, quietas e caladas.

4.4.2 Experiências, conhecimentos prévios e dificuldades

Na análise das experiências e conhecimentos prévios na área da Educação Física manifestados pelos professores(as), em termos de formação continuada, verificamos que dos 62 participantes 32 relataram que já fizeram cursos na área e 30 não tinham nenhuma experiência formativa nesse campo.

O foco das formações vividas incidiu em primeiro lugar nos jogos e brincadeiras, com 18 ocorrências; 8 professores(as) indicaram que já frequentaram ações de formação relacionadas às atividades rítmicas, danças e expressão corporal; as habilidades motoras básicas foram os conteúdos de cursos para 7 professores(as) e as capacidades físicas para 4. Ainda, um professor indicou que já frequentou cursos na área dos esportes e outro na área de avaliação da aprendizagem.

Por fim, 5 professores(as) embora tenham indicado que já frequentaram ações formativas na área da Educação Física não informaram as temáticas abordadas ou citaram de modo genérico, como por exemplo: “conteúdos básicos somente em período mínimo” (P23) ou “atividades físicas na infância” (P25).

Questionados a respeito dos estudos e pesquisas realizados no que concerne à área da Educação Física, muitos respondentes tiveram dificuldade em nomear aquelas que pudessem ter sido particularmente significativas: “já li, não lembro os autores” (P32); “já li bastante coisa na internet na busca para a preparação das minhas aulas, mas não lembro os autores” (P44).

Treze professores(as) relataram que estudam as seções direcionadas ao movimento infantil no Referencial Curricular Nacional – RCN e, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para subsidiar o planejamento escolar com os conteúdos da área da Educação Física. A revista Nova Escola também foi indicada por duas professoras. Os professores(as) também recorrem frequentemente a consultas na internet e a livros disponíveis nas bibliotecas das escolas.

Verificamos que predominaram como conhecimentos prévios dos participantes os jogos e as brincadeiras. Além desses conteúdos, alguns professores(as) também apontaram conhecimentos relacionados ao desenvolvimento motor e às habilidades motoras básicas.

No questionamento a respeito das necessidades pedagógicas que os professores(as) encontravam para desenvolver os conteúdos relacionados ao movimento corporal na educação infantil, identificamos que as dificuldades permearam as seguintes categorias: conhecimentos

específicos; procedimentos didático-pedagógicos; diversificação dos conteúdos; gestão da aula; embasamento teórico; avaliação da aprendizagem e concepções da comunidade escolar.

Dentre as dificuldades relatadas predominou a ênfase nos *conhecimentos específicos* da Educação Física com 50 ocorrências. Os participantes relataram: "talvez a minha falta de conhecimento seja a maior dificuldade" (P26); "a maior dificuldade que encontro está relacionada na determinação de relações entre conteúdos que respeitem o aluno (conhecimento e história)" (P28).

Outra professora enfatizou: "a preparação das aulas, a diversidade de atividades que envolvam o processo ensino e aprendizagem" (P22). Considerou uma professora que "no curso de Magistério e Pedagogia não nos completamos adequadamente para desenvolver essa área. A busca de novos conhecimentos é de suma importância" (P33).

Os professores(as) apresentaram, também, a falta de domínio dos conhecimentos específicos de acordo com a faixa etária da criança. Como podemos observar nos relatos, a dificuldade persiste especialmente na mediação dos conteúdos do movimento corporal com as crianças pequenas: "minha dificuldade são conteúdos para a faixa etária 2-3 anos, o que mais posso desenvolver?" (P36); "são bebês e existem movimentos que não sei se posso fazê-los desenvolver" (P41); "dificuldades para a faixa etária do mini-maternal - 1,8 a 2,8 anos" (P52); "alunos muito pequenos" (P51); "quais os conteúdos que eu devo desenvolver na faixa etária de 2,7 a 3 anos e como trabalhar a Educação Física na educação infantil?" (P40).

Nesse encaminhamento, observamos que o domínio dos *procedimentos didático-pedagógicos* também representa uma das dificuldades a serem superadas.

Uma das professoras relatou que a dificuldade mais expressiva é selecionar conteúdos e procedimentos didáticos para envolver as crianças nas atividades: "acho bastante difícil trabalhar a atenção e concentração dos alunos, pois tenho uma turma que apresenta problemas de disciplina" (P48).

Para outros professores(as): "a dificuldade é canalizar a energia dos pequenos na hora das atividades" (P20); "encontrar a brincadeira adequada para trabalhar o que a criança precisa desenvolver e qual intervenção realizar" (P43); "quando a criança perde não quer ser excluída do jogo, ou seja, regras mais elaboradas" (P62); "não tenho dificuldade nos conteúdos e sim em executar alguma atividade que dependerá de recursos materiais" (P37).

De acordo com Rangel-Betti (2001),

> [...] as estratégias a serem utilizadas com crianças de educação infantil devem ser sempre variadas, muito embora no início do ano letivo elas devam ser mais elaboradas e com a finalidade de chamar a atenção das crianças. Ou seja, as estratégias que utilizam círculos, fileiras, colunas e grandes grupos acabam sendo de mais valia, pois as crianças não se dispersam tanto. (RANGEL-BETTI, 2001, p. 89)

Uma professora observou que "a criança na educação infantil gosta de atividades prazerosas e sinto necessidade de adequar o conteúdo ao prazer" (P30). A preocupação dos professores(as) com o prazer que as atividades proporcionam ou não aos seus alunos é válida, pois como diz Charlot (2000) a relação com os saberes constitui-se sempre numa relação de sentido e significado. O sentido atribuído pelas crianças e adolescentes às atividades escolares depende da relação de um sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, ou seja, é um efeito da interação, na qual o professor faz parte.

Para que seja possível estabelecer uma relação com os conteúdos escolares o autor traz à luz três questões: a intelectual (se o aluno se mobilizou para aprender); o sentido e o prazer. Assim sendo, o professor tem a função de mediar tais questões, propiciando os meios para que os alunos mobilizem-se para o aprendizado (CHARLOT, 2000). Assim ressaltou a professora Renata em entrevista que realizamos na segunda etapa da pesquisa: "a ludicidade é o prazer e a criança ela faz com prazer. Sem prazer ela não faz nada".

Outros participantes relataram a necessidade de aumentar o repertório na área de modo que pudessem *diversificar os conteúdos* no trabalho cotidiano com o movimento corporal nas escolas. Este tema foi recorrente para 8 professores(as). A professora Michele, em entrevista, reforçou essa questão: "porque a gente sempre ficava no tradicional, que é dar para as crianças corda, amarelinha, queima, e eu sempre tive vontade de aprender outras atividades pra trabalhar com eles".

Dentro desse universo, outro aspecto indicado por 6 professores(as) consistiu na *gestão da aula*. Evidenciou-se a dificuldade em adequar o tempo da aula destinado aos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, como observamos nos relatos dos professores. Um deles apontou que precisa de "ideias! Como trabalho com idades menores, toda atividade leva tempo. Esta é minha maior dificuldade, tempo necessário para as atividades que envolvem movimento" (P21); "a dificuldade é se adequar com o horário e o calendário escolar" (P24).

Carência de espaços adequados e o número elevado de crianças por turma também foram apontados como aspectos que interferem no gerenciamento das ações pedagógicas: "a maior dificuldade na maioria das vezes é o grande número de crianças, o qual não consigo dar

conta dependendo da brincadeira, da atividade, por precisar de uma maior atenção" (P35); "o primeiro e mais importante é que são muitas crianças para uma só professora e é praticamente impossível dar total atenção a todas" (P34); "falta de mais pessoas para auxiliar em determinadas atividades" (P39).

Outra dificuldade relacionada à Educação Física apontada por 4 professores(as) foi o *embasamento teórico*: "a precariedade de nossa formação nos obriga a procurar informações teóricas" (P45); "componentes teóricos que subsidiem a prática pedagógica" (P60). E a *avaliação da aprendizagem* emergiu nos relatos de 3 respondentes. Uma das professoras contou que não saber avaliar se o conhecimento foi apreendido pelos alunos (P20), enquanto outra educadora tem dificuldade em compreender "os meios de avaliação e sua razão" (P28). "Avaliar os conteúdos e ações são um desafio" (P59).

Ficou evidente nas respostas de 3 professores(as) que estes enfrentam diariamente as *concepções da comunidade escolar* quanto à importância do movimento para o desenvolvimento infantil, como revela o excerto: "acredito que minhas maiores dificuldades […] se encontrem […] no espaço físico e na aceitação por parte de professores e coordenadores com quem atuo sobre a importância de trabalhar desde cedo com as crianças os movimentos corporais" (P27).

Ressaltou uma das professoras participantes: "temos enraizado em nós algumas dificuldades de desenvolvimento motor que não foram bem trabalhados na infância e temos buscado vencer esta barreira para não cometer o mesmo erro com nossos alunos e assim terem prazer em aprender" (P59).

Uma das professoras foi incisiva quando questionada sobre quais eram suas dificuldades para desenvolver os conteúdos da Educação Física com as crianças: "todos" (P23), respondeu. Por fim, 11 participantes não responderam a questão ou indicaram que não tinham dificuldades a destacar como, por exemplo, neste relato: "não tenho dificuldades, pois gosto da Educação Física e faço com que as crianças gostem também" (P25).

Após refletirem sobre as dificuldades no trabalho com a cultura corporal na escola, as professoras traçaram suas expectativas para com o programa de formação continuada.

4.4.3 Expectativas de formação continuada

Conhecer as expectativas de professores em relação à ação formadora auxilia na gestão, no planejamento, nas estratégias de intervenção e a promover o impacto da formação no desenvolvimento profissional, já que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos docentes e o que as instituições oferecem pode incorrer na carência dos resultados esperados.

Afinal, como pensar numa formação bem sucedida sem questionarmos: o que esperam os(as) professores(as) ao buscar um curso de formação continuada em Educação Física?

García (1995) explica que são variadas as necessidades de formação que os professores podem apresentar, assinalando dentre elas as relativas aos alunos (aprendizagem, diversidade, disciplina e motivação); relativas ao currículo (desenvolvimento de novos currículos, novos estilos de ensino, de comunicação, de avaliação); necessidades dos professores como profissionais e como pessoas (desenvolvimento da carreira docente, satisfação no trabalho, redução da ansiedade); questões relacionadas à escola (a instituição na sua globalidade: currículo, alunos, organização, professores, clima interno, relações com o exterior).

Constatamos que os(as) professores(as) participantes desta pesquisa buscaram o programa de formação para: ampliar os conhecimentos sobre o ensino da cultura corporal de movimento para mudar a prática pedagógica; aumentar o repertório de atividades práticas para trabalhar com as crianças; aprofundar referenciais teóricos que fundamentem e justifiquem a sua prática; e para investir na atualização e aprimoramento profissional.

Para um grupo de professores(as) a principal motivação consistiu em ampliar os conhecimentos para mudar a prática pedagógica. Nesse ínterim, observamos que os participantes valorizam a aprendizagem de conhecimentos específicos, demonstrando compromisso com a educação infantil plena, pois essa categoria foi recorrente para 23 dos pesquisados.

A inovação foi o foco para alguns professores(as): “aprender coisas diferentes sempre” (P32); “ideias novas, conhecimento na área para poder aplicá-lo” (P21); “espero aprender atividades novas e conceitos novos sobre a Educação Física” (P25); “continuar descobrindo novas formas de trabalhar minhas crianças para que ampliem suas possibilidades corporais e aperfeiçoar o que já venho trabalhando” (P20); “aumentar meu repertório profissional na área” (P5); “ampliar minha prática, conhecer novos conteúdos, com o intuito de melhorar o meu planejar, pois sou ciente do quanto é importante o ‘movimento’ nessa etapa da vida” (P36); “continuar aprendendo os conteúdos da Educação Física, voltados ao trabalho com crianças pequenas” (P26).

Encontrar condições para traduzir e ressignificar os conhecimentos apreendidos no processo de ensino e aprendizagem com as crianças foi enfatizada pelos professores(as): “adquirir conhecimentos [a respeito de] como devemos trabalhar com Educação Física na prática na educação infantil” (P23); “aprimorar os meus conhecimentos, diante do que o curso nos proporciona, que é conhecer a Educação Física e como podemos trabalhar com ela no

nosso dia a dia" (P24); "adquirir novas experiências ampliando meu conhecimento e aperfeiçoando minha prática diária na escola, trazendo cada vez mais a Educação Física para dentro do contexto escolar" (P57); "espero ampliar meus conhecimentos sobre a cultura corporal do movimento, tendo uma base sólida para aplicar os conteúdos estudados em sala de aula" (P27); "desenvolver meus conhecimentos em relação ao movimento corporal e utilizar os conhecimentos nas atividades diárias" (P30).

Desse modo, esperavam os professores(as) que o programa favorecesse meios para "evolução e transformação na minha prática pedagógica" (P31), bem como "enriquecimento, aprendizagem, troca de experiências, mudança de postura se necessário" (P33).

Conhecer e adquirir um novo repertório de atividades práticas constituiu a segunda categoria mais evidenciada pelos professores(as). As experiências práticas representaram um dos itens mais almejados na formação continuada para 17 professores(as), como é observado nos relatos: "obter mais experiências sobre novas atividades" (P3); "mais ideias e atividades para trabalhar com minha turma" (P4); "minha expectativa é que o curso nos dê experiência prática para trabalhar principalmente na educação infantil" (P6); "busco exemplos de atividades vinculadas aos objetivos, para crianças de seis anos, ou melhor, atividades dentro das limitações dessas crianças" (P7); "espero aprender jogos infantis, dinâmicas, como aplicar atividades específicas da área aos alunos" (P9); "atividades que possam ser adaptadas e aplicadas nas diferentes fases de nosso público infantil" (P18); "aprimorar e ampliar meu repertório de jogos e brincadeiras para realizar com os pequenos" (P34); "aprender maneiras novas de passar esse tipo de conteúdo para as crianças e que eu possa melhorar o ensino com eles" (P35); "que eu possa aplicar os conteúdos aprendidos e executar com a turma no trabalho" (P37); "aprender (conteúdos), atividades diversas para trabalhar em sala" (P39); "aprender novas formas de vivenciar os jogos corporais na educação infantil" (P42); "espero obter atividades práticas para inserir na minha prática com os alunos" (P56).

Além das experiências práticas, observamos que os professores(as) buscavam articular as dimensões teórica e prática: "dar um embasamento teórico e prático para atender o meu grupo de crianças pequenas" (P40); "aprender novos conteúdos que possam ser levados à prática do dia a dia e também uma fundamentação teórica" (P38).

Outros professores(as) (7 deles) também salientaram a expectativa de que o programa mobilizasse os referenciais teóricos para o ensino e a aprendizagem da cultura corporal de movimento. Alguns apontaram para a busca de "conhecimento teórico" (P16); "busco componentes teóricos que subsidiem a prática pedagógica; as possibilidades de usar os

exercícios da área de Educação Física com conhecimento por parte dos professores" (P60); "que reforce teoricamente a importância do movimento" (P43).

Atualização e aprimoramento profissional compuseram as expectativas de 12 professores(as), como elucidado: "espero poder me atualizar e passar também algumas vivências minhas" (P13); "o que mais for de novo para me aprimorar" (P11); "enriquecer minha prática" (P17); "aprender mais" (P44); "espero aprender muito, acrescentar coisas novas ao que já sei" (P46); "aprender mais e melhorando cada vez mais o meu aprendizado com meus alunos" (P47).

A conciliação profissional e pessoal foi um dos aspectos referidos por uma professora, pois relatou a expectativa de que o curso "contribua com o profissional e também na realização pessoal" (P22)**.**

Registramos, por fim, que 8 professores não responderam a essa questão.

No encaminhamento do programa de formação a participação de professoras atuantes na educação infantil (creche e pré-escola) aumentou a cada módulo. Desse modo, buscamos na seção seguinte analisar as motivações desse grupo para aprofundar seus conhecimentos na área de conhecimento da Educação Física.

4.4.4 Motivações de professoras da educação infantil para investir na formação continuada na área de conhecimento do movimento corporal

Diante da constatação que o programa atraiu um número significativo de professoras da educação infantil (a formação tinha como público alvo professoras Pedagogas da educação infantil e ensino fundamental e professores de Educação Física), objetivamos aprofundar as razões pelas quais tais professoras buscaram a formação continuada na área de conhecimento do movimento corporal. Indagamos nas entrevistas com catorze professoras, que frequentaram a maioria dos módulos, os motivos para o ingresso e permanência no programa por mais de um semestre.

Dentre os motivos para ingresso no programa as professoras entrevistadas destacaram: o aperfeiçoamento na área de conhecimento do movimento corporal em virtude, especialmente, das lacunas da formação inicial nesse campo de conhecimento; a necessidade de superar dificuldades existentes no processo de ensino nessa área; para investir no crescimento profissional; por ter afinidade com a área do movimento.

A formação para a docência – processo permanente de construção – inicia-se ainda nos bancos escolares a partir das primeiras experiências como aluno e percorre toda a vida profissional do docente. A formação inicial representa uma etapa importante da profissão, pois

é o momento de apropriação de conhecimentos específicos e de análise crítica para a atuação profissional. Entretanto, como verificamos, para um grupo de professoras essa etapa não forneceu os subsídios necessários para o trabalho com os conteúdos da área da Educação Física. Complementar e/ou superar lacunas da formação inicial com vistas a aperfeiçoar a prática na área foi o que mais incentivou um grupo de professoras a investir no programa em questão.

A professora Luciana comentou que sentia "a necessidade de uma formação que na graduação eu não tive tão aprofundada, com tantos conteúdos, com tantos elementos e eu sentia a necessidade na minha prática de me aprofundar." Assim detalhou:

> [...] porque na universidade a gente passou muito pela teoria. A gente teve uma disciplina de fundamentos da Educação Física, mas teve uma aula só de atividades que poderiam ser utilizadas, dos fundamentos; não tendo uma relação entre a teoria e a prática. (PROFESSORA LUCIANA)

Para as professoras Beatriz e Paula também houve carências na graduação em Pedagogia; buscavam assim preencher as lacunas identificadas na sua formação:

> [...] eu via no início minhas amigas com brincadeiras de roda diferentes, com jogos cantados diferenciados, usando elementos em algumas brincadeiras de formas variadas, uso de cordas, de bolas, de circuito. E na minha formação em Pedagogia faltou esse tipo de ensino. Então não foi tão completa. Ela é muito mais voltada pra formação teórica do que prática. Prática eu tive, mas não com subsídios suficientes de repertórios, de diferentes repertórios que eu pudesse usar. (PROFESSORA BEATRIZ)

> [...] eu acho que essa parte de movimento, de Educação Física, é muito fraca na faculdade, a gente não sai com muita base. (PROFESSORA PAULA)

Desse modo, as professoras enfatizaram que investiram nesta formação por reconhecer fragilidades nas suas formações, acreditando que essa ação seria capaz de contribuir para superar as dificuldades de trabalho com a linguagem corporal. Como explica Ferreira (2006):

> A formação docente abrange um processo sem fronteiras bem delimitadas na medida em que envolve as influências familiares, os vários anos nos bancos escolares, o curso de graduação, a atuação profissional enquanto professor, dentre tantas outras. Todos esses momentos contribuem para a construção de imagens, crenças, idéias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor e que constituem (e vão continuar constituindo) o docente, nos dando a idéia de um processo contínuo e permanente. (FERREIRA, L., 2006, p. 48)

A constituição do *ser professor* é influenciada por todas essas etapas e as experiências daí decorridas. E a formação inicial constitui-se como um período significativo para desenvolver a criticidade em relação às diferentes faces da educação e da atuação profissional, configurando-se como espaço de constituição da profissionalidade docente dos

futuros professores, período em que os estudantes podem analisar e reconstruir concepções da socialização primária (aquela anterior à formação profissional). Porém, os dados evidenciados reforçam o fato da formação inicial receber críticas no sentido de não propiciar processos vinculados à realidade social e ao cotidiano escolar, deixando de demonstrar a capacidade de construir uma atuação crítica e articuladora das demais dimensões da profissão docente.

As professoras Patrícia, na função de diretora escolar e Joana e Juliana, atuando como coordenadoras, justificaram sua escolha pelo programa para auxiliar outras professoras de suas escolas.

> É buscar mesmo recursos, é buscar me atualizar pra orientar as professoras, foi justamente pra isso. Aprender um pouco mais pra ajudá-las dentro da escola a desenvolver esse trabalho. (PROFESSORA PATRÍCIA)

> A questão de [...] ensinar, orientar melhor as meninas, pensei na questão de aprender para poder ensinar. [E] me chamou a atenção que ia ser na Universidade, que tem o curso de Educação Física, que eles sabem o que estão falando, me interessei por isso. (PROFESSORA JOANA)

> [...] como eu estava só atuando com as professoras era um meio de estar assim passando... [...] principalmente porque tinha uma professora aqui [...] que tinha dificuldade... pra gente tentar assim ajudar [...]. (PROFESSORA JULIANA)

Vera sentiu a necessidade de aperfeiçoamento na área do movimento ao deparar-se com as especificidades que se apresentam no trabalho com crianças de diferentes faixas etárias: “aprender coisas novas. Porque quando eu comecei... do estado pra ir trabalhar com educação infantil é diferente”. Semelhantemente relatou Bruna:

> [...] eu tenho até bastante bagagem assim, mas aí eu queria me aperfeiçoar mais, ter outro tipo de conhecimento porque a gente pensa que a Educação Física é só aquela coisa de sempre, o circuito, tal, tal. Então eu queria me aprofundar mais assim para poder trabalhar com eles. (PROFESSORA BRUNA)

Superar dificuldades existentes no processo de ensino na área do movimento corporal foi o principal motivo que levou a professora Paula a ingressar no programa. Para ela, essa é uma das áreas que apresentam maiores dificuldades de desenvolvimento com as crianças, embora possa parecer simples o trabalho na ótica de algumas pessoas:

> Eu gosto da Educação Física e eu sentia dificuldade em trabalhar Educação Física, porque eu penso assim, quando a gente fala Português e Matemática, que são os conteúdos clássicos, você visualiza o que você vai fazer direito e tal, e o movimento, assim como música, eu acho difícil trabalhar. Aliás, eu acho que a gente tem conceitos errados, a gente não sai preparado pra esses fins. Então, por exemplo, que nem na música a gente acha que só cantar uma musiquinha você está trabalhando música, e não é nada disso. Na Educação Física você acha que se você der uma brincadeira de roda, você está dando Educação Física, e também não é nada disso. Então foi para aprender mesmo. (PROFESSORA PAULA)

O relato da professora Michele corrobora essa questão: “foi a dificuldade que eu achava em ter atividade física com as crianças. [...] Tinha muita dificuldade em dar atividade nessa área. Eu acho que... eu acho não, tenho certeza, que a gente é muito leiga nesse assunto”.

Como verificamos, para as professoras Pedagogas da educação infantil o desafio em desenvolver os conteúdos relacionados ao movimento corporal revela-se expressivo. Dentre os diferentes conhecimentos que compõem o currículo da educação infantil nas áreas das artes, natureza e sociedade, movimento, linguagem oral e escrita, matemática, música e identidade e autonomia, o movimento é considerado pelas docentes como um dos eixos que apresentam maiores dificuldades para desenvolvimento com as crianças, dado especialmente às lacunas na formação inicial com relação a essa área do conhecimento e a oferta limitada de ações formativas relacionadas a esse tema, bem como o número de vagas reduzido quando do seu oferecimento, viabilizando a participação de poucas educadoras.

Olharmos para a nossa história contribui para compreender esse fenômeno, ou seja, a dificuldade de mediar conteúdos que vão além dos considerados “clássicos”: português e matemática.

A educação infantil no Brasil é centenária, mas em sua trajetória assumiu funções sociais diferentes. Sua origem se caracterizou por projetos assistencialistas para atendimento das crianças carentes, cujas mães necessitavam trabalhar. Somente na década de 1990 o significado da infância e da educação infantil começa a se transformar e surgem políticas públicas voltadas para a formação do professor desse nível de ensino.

No início do século XX a creche passou a ser reivindicada pelas mulheres operárias para atendimento e cuidado de seus filhos. Médicos e políticos apoiavam o movimento por considerar que as instituições preservariam as condições de saúde da população carente, além de atuar como meio para afastar as crianças da violência e marginalidade.

Denominada ao longo da história como parques infantis, creches ou jardins de infância, tais instituições destinavam-se ao atendimento de crianças com até sete anos de idade. No decorrer da década de 1960, para as crianças advindas de famílias com baixa renda, prevaleceu a ideia de creche como assistência.

Na década de 1970 a educação pré-escolar passou a ser concebida como solução para a primeira etapa do ensino fundamental. Havia um forte vínculo com esta etapa posterior no sentido de atuar como prevenção ao fracasso escolar, antecipar o processo de escolarização preparando as crianças menores de sete anos para a escola regular, os comportamentos esperados do aluno (pressupondo, nesse caso, a disciplina e a passividade e não a formação do ser humano) e a alfabetização por intermédio do desenvolvimento da coordenação motora fina,

grossa, lateralidade, entre outras habilidades necessárias para a alfabetização. Esta era a ideia predominante naquele momento.

Na atualidade, a educação infantil é regulamentada como parte integrante da educação básica na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). A regulamentação da educação infantil como primeira etapa da educação básica pode ser considerada um marco na educação brasileira, e sua regulamentação se deu, sobretudo, a partir de movimentos sociais de reivindicação por creches, pesquisas sobre a infância e o desenvolvimento infantil e novas compreensões sobre os direitos da criança.

A finalidade da educação infantil é expressa no artigo 29 da LDBEN:

> A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

As políticas educacionais definiram para a educação infantil a abrangência da faixa etária do 0 aos 5 anos de idade, devendo a criança ser matriculada no ensino fundamental aos 6 anos. Com a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009a), a educação básica obrigatória deve contemplar crianças e jovens dos 4 aos 17 anos de idade. A faixa etária do 0 aos 3 anos ainda é alvo de constantes discussões quanto a sua consideração como primeira etapa da educação básica e obrigatoriedade.

O novo PNE 2011-2020 inclui metas de acesso à educação infantil[16] (além do ensino médio e superior). Em Proposta de Emenda à Constituição (PEC), aprovada em 2010, já havia a determinação para a universalização da pré-escola até 2016 e que 50% das crianças de até 3 anos deveriam ter acesso à creche até 2020. Esse patamar também constava do PNE anterior. Na atualidade, esse atendimento é inferior a 20%.

De acordo com o novo Plano a meta 1 é: "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos". Paralelamente apresenta estratégias para fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil e estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de

[16] As taxas de acesso à pré-escola permanecem em patamares muito baixos em relação aos estabelecidos pelas metas nacionais. Crianças de 4 e 5 anos têm a menor taxa de atendimento (80,1%). Na Região Norte, a situação é mais alarmante: a pré-escola atende apenas 69% das crianças. (Dados de matéria jornalística "Pesquisa diz que 3,8 milhões de jovens estão fora da escola", publicada no portal O *Estado de São Paulo* em 07 de fevereiro de 2012. Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,pesquisa-diz-que-38-milhoes-de-jovens-estao-fora-da-escola,832577,0.htm).

currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.

A alocação da educação infantil das secretarias de bem-estar social para as secretarias de educação gerou mudanças de concepções, predominantemente no que se refere ao avanço da função da instituição que acolhe as crianças. Antes centrada exclusivamente nos cuidados com a criança, passou a preocupar-se, também, com o processo educacional. E esse movimento influenciou a formação das profissionais até então denominadas cuidadoras, pois se passou a exigir delas a formação pedagógica. Esse movimento acarretou em investimentos por parte do poder público tanto na formação inicial como na formação continuada das profissionais do ensino.

A educação infantil ainda tem desafios a enfrentar, especialmente aqueles relacionados à formação de professores, à infraestrutura das instituições, à oferta de vagas para atender a demanda brasileira (apresenta desigualdade de acesso entre crianças brancas e negras, ricas e pobres, de diferentes regiões do país e dos meios urbano e rural), o estabelecimento de um currículo (que reconheça a importância da Educação Física para a formação humana, assim como a importância das demais áreas de conhecimento), bem como a qualidade de atendimento nesses espaços educativos oferecidos às crianças.

Na análise do seu percurso histórico constatamos que avanços significativos ocorreram, mas ainda requer lutar por sua efetiva consolidação, oferecendo cuidado e formação a todas as crianças brasileiras. Enfatizamos a necessidade de que os atores envolvidos no campo educacional, como os educadores, os pesquisadores e a comunidade estejam atentos à definição das políticas dirigidas a esta etapa em questão, visando intervir e fortalecer o caráter educativo no atendimento à criança.

A formação continuada (articulada com outras dimensões do desenvolvimento profissional) apresenta-se como um elemento importante para tal consolidação, tanto para a formação de qualidade das crianças como para a constituição da identidade profissional das professoras desta etapa. Mas, sua configuração, por vezes, centra-se na certificação e não no desenvolvimento profissional.

O mecanismo de certificação evidenciou-se no relato da professora Beatriz, ao explicar que a participação em ações dessa natureza contribui para a ascensão profissional do docente, mas esse não foi o principal fator para tomar a decisão de ingressar no programa e sim investir no seu crescimento como docente.

> [...] essa quantidade de horas me leva a uma pontuação que me ajuda a estar mais bem classificada [...] é na avaliação funcional que eles vão cobrar esse meu aperfeiçoamento. [...] em que áreas eram e também pela quantidade de horas é uma pontuação. Mas isso é o de menos, porque o meu foco principal para buscar o curso era mesmo o meu crescimento profissional. (PROFESSORA BEATRIZ)

Já no relato da professora Nádia transpareceu o objetivo de obter os créditos ao explicar que buscou ingressar no programa por se interessar à temática mas, também, "como nós temos que fazer aquela carga horária, pela questão do extraclasse, eu queria um curso... [...] eu tinha que pegar curso e eu gostei do tema, queria saber qual era a abordagem, do que ia se tratar". A rede de ensino fornece certificado mediante a participação de, no mínimo, 75% nas atividades da ação formativa. A professora, ao relatar que não estava satisfeita com o desenvolvimento do programa, especialmente quanto às vivências propostas, complementou que:

> Ficava participando porque você é obrigado a estar lá. Então, houve momentos assim que eu fiquei presa mesmo, porque tinha que participar, não tinha outra coisa pra fazer, você tinha que jogar aquela bola, você tinha que estar ali naquela dinâmica. (PROFESSORA NÁDIA)

O relato de uma antiga diretora de um centro de formação português, elucidado por Estrela (2003), desvela um dos principais desvirtuamentos da formação continuada: a associação da formação à progressão na carreira, pois com a ligação estabelecida entre um sistema de créditos e a formação contínua (sendo essa um dos elementos de avaliação do professor) verifica-se que:

> Hoje, para a generalidade dos docentes, a formação contínua significa o processo de obtenção de créditos, o qual obriga à frequência de cursos: quais, não importa; sobre o quê, muito menos; que relação com a prática docente é questão irrelevante; com resultados transferíveis, nem vale a pena pensar em tal... (FERNANDES, 1996, p. 74 citada por ESTRELA, 2003, p. 51)

Outro motivo inicial que despertou o interesse de algumas professoras pelo programa foi a afinidade com a área do movimento. Articulado a esse aspecto também declararam a importância de aprofundar os conteúdos específicos da área.

> É essa questão mesmo do movimento, eu gosto assim, essa questão do lúdico, de contação de história... é arte e movimento. [...] veio esse do movimento [...] eu falei assim: "ah, é isso mesmo, vou me entregar pra essa área, de artes e movimento". (PROFESSORA GISELE)

> [...] gostei do tema por ser movimento com crianças e a gente, às vezes, fica sem muito repertório, sem muita teoria nessa área, então chamou a atenção [...] esse eu achei que tinha a ver com o meu trabalho, então eu optei por ele. (PROFESSORA PRISCILA)

> [...] pelo fato de eu já ter jogado vôlei e achar importante para as crianças [...] eu vi que tinha a ver com a área esportiva, aí eu falei assim: "ah, vou ver como que é". (PROFESSORA LUANA)

Para a professora Luciana, além de suprir as carências da formação inicial como ressaltado anteriormente, o interesse pessoal foi outro elemento importante nessa tomada de decisão.

> Foi mais interesse pessoal também, no primeiro momento, porque eu me identifico muito com a Educação Física, sempre gostei, sempre pratiquei esportes, sempre gostei de brincadeiras. [...] compreendendo também que tem importância pra formação e desenvolvimento do aluno. (PROFESSORA LUCIANA)

As professoras Renata e Nádia contaram, ainda, que o título atribuído ao programa chamou a atenção.

> [...] eu amo o movimento! Eu amo trabalhar com as crianças a parte de movimentar, do criar [...] o nome me chamou a atenção, achei estranho e diferente ao mesmo tempo, assim, me aguçou a curiosidade: "ai, deve ensinar coisa diferente", porque a gente tem bastante coisa que a gente sabe, mas tem muita coisa que a gente faz porque a gente acha legal e sabe que está desenvolvendo algumas coisas, mas nem sempre você sabe assim certinho o que você está desenvolvendo [...]. (PROFESSORA RENATA)

> O título me atraiu [...] o movimento [...] o interesse foi esse, porque eu gosto muito do movimento. (PROFESSORA NÁDIA)

Na divulgação[17] do 1º módulo do programa que observamos (desenvolvido no 2º semestre de 2009), a docente coordenadora atribuiu o título "Educação continuada de professoras do ensino fundamental (1º ao 5º anos) na área de Educação Física: da inércia ao movimento corporal". O público alvo eram professores da última turma da educação infantil e professores do ensino fundamental, anos iniciais.

A ementa divulgada pela secretaria de educação aos professores(as) trazia: refletir junto com as professoras, de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, os saberes da cultura corporal de movimento e os elementos constitutivos do planejamento (objetivos, planos, recursos, conteúdos, relações interpessoais, avaliação), bem como a prática da Educação Física em particular (atividades lúdicas, recreativas, jogos, ginásticas etc.), na tentativa de se construir novas relações com a escola.

Para o 2º e o 3º módulos (1º e 2º semestres de 2010) o título foi o seguinte: "Novas perspectivas para a Educação Física infantil e fundamental das escolas municipais", tendo como público alvo professores(as) de educação infantil e de Educação Física. A ementa consistiu em refletir sobre a prática pedagógica de professores e em oferecer recursos para visualizar, analisar e propor soluções para o desenvolvimento da cultura corporal de

[17] Informações extraídas dos cadernos de divulgação das ações de formação continuada, elaborados pela rede de ensino em cada semestre.

movimento na educação básica (educação infantil – dois a cinco anos, e ensino fundamental – seis a sete anos), por intermédio de um programa de educação continuada na área de Educação Física.

O 4º módulo (1º semestre de 2011) foi apresentado com o título "Professores em campo: por uma (re)construção permanente dos significados, conhecimentos científicos e metodológicos da cultura corporal de movimento". O público alvo e a ementa foram mantidos como em 2010.

Já o 5º módulo (2º semestre de 2011) o programa foi denominado "Cultura corporal na educação básica (4 meses a 10 anos)", com público-alvo: professores de educação infantil e de Educação Física (1º ao 5º anos), e ementa: abordagem dos conhecimentos específicos da Educação Física no processo de ensino e aprendizagem da criança, orientações sobre planejamento escolar relacionando-os com os conteúdos da cultura corporal de movimento.[18]

Ao serem questionadas sobre a permanência no programa, nomeadamente em relação aos motivos que influenciaram na continuidade por vários módulos/semestres, as professoras declararam como um fator importante para essa decisão a continuidade dos conteúdos de forma articulada e aprofundada entre os módulos. Outro aspecto apontado foi compreender, mais amplamente, a importância do movimento no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. E, mais uma vez, a afinidade com a área do movimento e com as ações desenvolvidas nos encontros foram apontadas como motivadores também para a permanência no programa.

O relato da professora Beatriz ilustra como a continuidade e o aprofundamento dos estudos, associado aos interesses do grupo de professoras participantes, contribuiu para que as professoras seguissem no programa:

> [...] a professora [coordenadora] falava que seria um módulo diferente, que era pra gente ficar tranquila porque seria um módulo sequencial, que não seria o mesmo. Até no primeiro momento, ela falou que, conforme fosse, se fossem muitas pessoas diferentes, seria mais ou menos a mesma coisa, mas como ela percebeu que houve um interesse, porque a maioria gostou do primeiro, continuou. E aí elas se programaram pra dar continuidade ao que nós precisávamos. (PROFESSORA BEATRIZ)

A professora Vera também considerou a articulação e a continuidade das ações de formação: "porque eu achei que não era nada repetitivo de um semestre para o outro. Eu fiz quatro semestres seguidos".

[18] Nesse momento encerramos as coletas de dados para esta pesquisa, sendo que o programa teve continuidade, focalizando os conteúdos dos jogos, brinquedos e brincadeiras e a dança educativa, nos anos de 2012 e 2013.

A concepção de que o movimento, concebido como uma área de conhecimento relevante no processo de ensino e aprendizagem para as crianças, foi outro aspecto contributivo para que as professoras Luana e Gisele continuassem investindo na formação nessa área, como ressaltou Gisele: “estou fazendo de novo esse curso, porque assim, uma coisa que mexe comigo porque eu trabalho com crianças pequenas – de 1 ano e 8 meses, agora até 5 anos – é o movimento!”

Ainda, Luana declarou: “e depois pelo interesse mesmo, eu continuei porque eu achei legal, achei válido”.

A professora Paula enfatizou que o programa, ao longo dos módulos, foi cada vez mais direcionando suas ações para o público da educação infantil.

> [...] todo semestre quando vinham perguntar pra gente o que podia melhorar, o que podia fazer, a gente sempre pedindo pra educação infantil, pra educação infantil. E eu acho que foi, assim, aparecendo coisas pra educação infantil, e outras que dá pra gente adaptar. (PROFESSORA PAULA)

Destacou, também, a afinidade que tem com a área do movimento e que estava satisfeita com as atividades, por isso continuou.

> [...] porque eu gostei. Eu aprendi bastante coisa. No começo eu achei assim que pouca coisa dava pra usar, acho que era mais pra quem trabalhava no fundamental mesmo. Tanto é que [...] a primeira vez que eu me inscrevi para o curso estava escrito lá: *público-alvo: ensino fundamental*. Então nem era destinado para educação infantil, mas eu acho que não deve ter dado [...] muita adesão do fundamental no curso, então acho que eles abriram para o infantil. E hoje acho que o maior público é o infantil. (PROFESSORA PAULA)

De acordo com os relatos das professoras, os estudos contínuos são importantes ao considerar o leque de conhecimentos que a educadora da educação infantil deve dominar para desenvolver os eixos que compõem o currículo: artes, natureza e sociedade, movimento, linguagem oral e escrita, matemática, música e identidade e autonomia. E esse programa de formação representou uma opção válida para tal investimento.

4.4.5 Avaliação do programa de formação no olhar das professoras participantes

Na presente seção abordamos o universo da avaliação da formação. Iniciamos nossas reflexões com a simples pergunta: por que avaliar o programa? García (1995) nos chama a atenção para uma atividade central dos processos formativos e sistematicamente esquecida no campo da formação docente: a avaliação das ações. A diversidade de estratégias formativas desenvolvidas requer o conhecimento do seu impacto e utilidade para os professores.

As questões sintetizadas por García (1999, p. 212): “Quais são as funções da avaliação? O que se deve avaliar? Que tipo de informação deve ser recolhido para cada objecto de avaliação?” nos auxiliaram a clarificar o percurso de avaliação do programa investigado.

Desse modo, a análise da avaliação do programa realizada pelas professoras participantes foi norteada pelas categorias descritas nos itens abaixo, as quais acreditamos constituírem-se como parâmetros para uma visão global do processo formativo em questão:

a) Dia da semana, período e duração do programa.

b) Ambiente da formação: localização e espaços físicos.

c) Desenvolvimento: objetivos, conteúdos, atividades, materiais pedagógicos e organização sequencial.

d) Procedimentos didático-metodológicos.

e) Procedimentos de avaliação da própria aprendizagem.

f) Interlocutores da formação: intervenção-participação das docentes-pesquisadoras e estudantes-monitores(as).

g) Expectativas contempladas, dificuldades que persistem e sugestões para a continuidade do programa.

a) Dia da semana, período e duração do programa

De acordo com a análise dos relatos, todas as professoras ficaram satisfeitas com relação ao dia da semana estabelecido para os encontros (em alguns módulos ocorreram às terças-feiras e em outros às quintas-feiras). Para as professoras, os dias intermediários da semana – entre terça e quinta-feira – são os mais adequados para dedicar-se à formação.

A formação continuada no munícipio é ofertada (na maioria dos casos) nos horários extraescolar, de modo que para contemplar todos os interessados acordou-se entre a Universidade e Secretaria de Educação a faixa horária das 19 às 21 horas para este programa.

A professora Renata apenas ressaltou que algumas professoras foram prejudicadas com a inclusão de uma nova atividade na rede de ensino: o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), reuniões que passaram a ser realizadas no final da tarde das terças-feiras. Com esse novo compromisso, algumas professoras não puderam dar continuidade ao programa, pois nos primeiros módulos os encontros aconteciam neste dia da semana.

> [...] o dia para mim era excelente porque era numa terça-feira, não tinha compromisso, apesar de ter prejudicado algumas professoras cujos ATP funcionavam às terças. No meu caso, eu não faço ATP ainda. (PROFESSORA RENATA)

Podemos inferir que a escolha de outro dia provavelmente afetaria outros professores, interessados em outros programas de formação. Contudo, a docente coordenadora contatou o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação logo que as professoras comunicaram esse novo fato, mas não foi possível mobilizar tal questão junto à Secretária e às diretoras escolares. Dessa forma, a mudança para as quintas-feiras ocorreu no módulo seguinte (5º módulo). Pareceu-nos que não houve uma comunicação prévia e/ou eficiente entre a Secretaria e as professoras. O profissional responsável na Secretaria de Educação pelo acompanhamento do grupo no programa de formação ressaltou que a inclusão do ATP afetou outros programas formativos também e demonstrou preocupação em contatar as professoras para saber se esse foi um motivo de desistência.

Quanto à duração de cada encontro (aproximadamente duas horas) a maioria considerou adequada, como a professora Paula: "Eu gostei do dia, do horário, eu achei que duas horas de curso não fica cansativo, porque a maioria dos cursos são três horas, até às dez da noite, dez e meia pra quem trabalha o dia inteiro é cansativo".

Já para a professora Luciana um encontro semanal de duas horas não era o suficiente: "[...] o tempo, pouquinho. [...] Passava muito rápido, poderia ser mais. Eu faria! [risos]. [Ou] uma continuidade... é, às vezes, um encontro a mais por semana, alguma coisa... eu faria!".

As ressalvas se deram em relação ao período noturno, embora lembrado por Priscila que o horário noturno é a única possiblidade: "o horário também era bom, é o horário que a gente pode, à noite".

Gisele refletiu sobre a dificuldade para as professoras, com jornada de trabalho semanal completa (manhã e tarde), em conciliar vida profissional, pessoal e investimento na carreira.

> [...] a minha jornada é... olha! Eu trabalho... Eu vivo na escola! [...] sair da minha casa à noite tem sido difícil [...] Porque eu fico o dia inteiro, aí a noite que eu encontro com a minha filha [...] eu fico entre a cruz e a espada! Minha família fica... Aí eu falo assim: "gente, é o profissional, é a família..." (PROFESSORA GISELE)

Frequentemente, nos encontros do programa, a professora Gisele colocava em discussão esse conflito. Sobressaiu a observação de certo dia em que chegou atrasada porque havia ficado na dúvida se deveria ou não ir para o encontro, o que estaria afetando sua convivência com a família. Enfatizou: "ganhamos por um lado, mas perdemos por outro; será que vale a pena?". Concluiu a professora que a inclusão de ações formativas dentro da jornada de trabalho seria uma alternativa importante para o desenvolvimento profissional sem afetar a vida pessoal.

> Se fosse no período de trabalho, assim, à tarde, pra mim seria melhor, eu preferiria à tarde, aí já vai no horário de aula mesmo, mesmo que extrapole minha carga horária que eles oferecem, eu ia... porque à noite... [...] está meio complicado, porque eu vim de teimosa, de querer fazer, porque eu gosto. (PROFESSORA GISELE)

No relato da professora Michele podemos observar que a frequência a ações formativas, ainda que ofertadas pelas rede de ensino, não integra a jornada de trabalho: "o horário [noturno] é bom porque você não precisa faltar do emprego e pode ir no curso".

Nos *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002) consta que os programas de formação continuada para os profissionais da rede pública devem ocorrer dentro da jornada de trabalho. Segundo o documento, a formação continuada deve favorecer

> [...] a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente mediante a promoção de ações voltadas para atualização, aprofundamento e intercâmbio de experiências e mediante a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência. (BRASIL, 2002, p. 135-136)

Em termos de organização do tempo/atividades nos encontros as considerações das professoras Bruna e Renata divergiram. Bruna considerou que em certos momentos a organização dos encontros não foi eficiente, causando atraso no início das atividades: "acho que nesse sentido assim poderia, não sei, ser... mais organizado [...] eu achei assim que algumas vezes a gente ficou esperando bastante sabe, até montar, até... poderia ser mais dinâmico". Enquanto para a professora Renata:

> [...] pra mim foi tudo excelente, eu falo nem sei como daria pra melhorar porque foi muito bom. Tudo estava assim sempre organizadinho, já estava tudo separado, tudo assim já... acho que até cronometrado assim com relação a tempo das atividades, muito bem organizado. (PROFESSORA RENATA)

García (1999) contribui para refletirmos a respeito da importância dos processos avaliativos da formação docente em função dos custos e benefícios desta:

> [...] a avaliação responde à necessidade que a Administração Educacional tem, tal como as diferentes instâncias que desenvolvem a política de formação de professores, de **analisar os programas de formação em função do custo e benefício que obtêm**. Quando falamos de custos não estamos a referir exclusivamente a custos económicos. Existem custos que devem igualmente ser tidos em conta: pessoais, tempo, esforço, espaços, etc. Neste sentido, a avaliação deve constituir uma ajuda para a tomada de decisões. (WORTHEN; SANDERS, 1988 citado por GARCÍA, 1999, p. 213, grifo do autor)

b) Ambiente da formação: localização e espaços físicos

A questão da localização da universidade, onde aconteceu a maior parte do programa, foi criticada em termos das condições de deslocamento. Quatro dos cinco módulos

observados foram desenvolvidos nas instalações do curso de Educação Física e em outros espaços do câmpus universitário. O quinto módulo ocorreu em local destinado às práticas de formação docente da Secretaria de Educação.

Embora os espaços utilizados na Universidade tenham sido bem avaliados pelas professoras, notamos dificuldade de algumas em se deslocarem até a mesma, como para as professoras Joana: "[...] achei muito penoso [...] Não é um local de fácil acesso, por isso. [...] se fosse assim mais centralizado, é mais rápido de chegar e de ir embora também", e Nádia: "foi na Universidade e à noite eu fico sem carro, meu marido usa o carro. Então fica um pouco difícil, mais por causa da locomoção, eu achei um pouco longe. [...] à noite, ficar pegando ônibus [...] mas a localização da Universidade é excelente".

Algumas professoras não sentiram dificuldade em ir até a Universidade, mas também consideraram o local de difícil acesso para quem não dispõe de transporte próprio.

> Eu achava um pouco longe [...] ter que atravessar a pista [...] eu acho lá [...] meio ermo assim. Até na Universidade não, porque até ali – não era o meu caso porque eu ia de carro – mas até ali quem precisa pegar um ônibus é mais fácil o acesso. Agora [nas instalações da Educação Física] é meio complicado. (PROFESSORA PAULA)
>
> É um pouco longe, quem não tem carro eu acho que sofreu um pouquinho, mas eu não tive problema. (PROFESSORA PRISCILA)
>
> Eu acho longe. (PROFESSORA MICHELE)
>
> [...] ficava difícil e muitas pessoas reclamavam, inclusive, por ser tão longe. (PROFESSORA LUANA)

Já a avaliação das professoras Renata e Bruna foi favorável, uma vez que não tiveram problemas com o deslocamento.

A avaliação dos espaços físicos da universidade em que os encontros aconteceram revelou que as professoras participantes ficaram satisfeitas em relação a alguns dos lugares, classificando-os como ambientes agradáveis, e insatisfeitas com outros, considerados desconfortáveis ou inadequados.

> Eu sempre gostei, mesmo sendo na Universidade, por ser longe pra mim tanto faz. Eu realmente acho que um curso voltado para o movimento ele tem que estar num lugar específico. Eu sempre gostei muito da quadra, daquela sala específica que era a sala de dança [...] eu só achava assim um pouco desconfortável, às vezes, o palco do anfiteatro [...] e a sala de aula em si. Mas eu sei que na sala de aula foi por causa do vídeo, ou uma vez ou outra que tinha alguma exposição de um especialista. Mas eu gosto mesmo de um lugar diferenciado. (PROFESSORA BEATRIZ)
>
> Excelente o local. [...] Os materiais utilizados foram excelentes, o espaço físico também, foi um espaço aconchegante e propício pra realização do programa, muito bom! (PROFESSORA LUCIANA)

> [...] muito bom! Aquela quadra... sala de dança... [...] que delícia. [...] O ginásio muito bom! Espaçoso sabe, o som dá pra escutar bem assim, não é aquele ambiente que espalha muito o som [...] e era um número grande de professores, então achei que foram bem legais os lugares. (PROFESSORA RENATA)

> [...] tinha o espaço próprio para isso mesmo. (PROFESSORA PRISCILA)

> Ah, excelente, excelente! [...] sala de danças [...] Anfiteatro [...] São ótimos os espaços. Só achei ruim mesmo a distância. (PROFESSORA MICHELE)

> Foram bons os espaços, o único problema mesmo era o deslocamento até lá porque é fora de mão. (PROFESSORA LUANA)

> [...] na Universidade é muito bom. Principalmente quando a gente fazia aquela parte lá na sala de dança, ali... a sala de dança, eu acho que o ambiente é mais propício... tem o espelho... sei lá... muito bom. (PROFESSORA VERA)

Um dos espaços utilizados num dos módulos, o anfiteatro, não foi bem avaliado por algumas professoras. O ambiente não foi considerado propício para as atividades, como ressaltou a professora Vera: "[...] na época que nós fizemos tudo no anfiteatro eu não gostei, particularmente achei que não era legal. O espaço não era bom, aquela bola se perdia, e lá na praça de esportes não, era diferente".

> No primeiro momento eu não fiquei muito amiga do anfiteatro não. [...] ficava um bom tempo esperando o pessoal chegar e até todo mundo chegar... sei lá... não dava pra ouvir bem no começo o que ela [a coordenadora] falava, não houve assim uma boa integração do pessoal, havia uma boa integração quando ela dava prática. (PROFESSORA NÁDIA)

Considerou Nádia que os outros ambientes, como a sala de dança e o ginásio esportivo, "até que foi legal, melhorou um pouco".

> O anfiteatro é bem disperso assim, o pessoal fica mais disperso, a praça [de esportes] é mais concentrada. Quanto ao local eu preferiria mais a praça, tem aquela sala... [a sala de dança] que é um local... você vê mais interação entre os participantes. (PROFESSORA JOANA)

Para a professora Patrícia um aspecto que desagradou foi a mudança de local com frequência.

> O local também porque era um salão bem amplo, eu gostei muito, achei muito legal. [...] sala de dança, foi lá que eu adorei! Quanto ao local achei que estava bem escolhido. [Mas] mudava muito, então você acostumava com um local, acho que duas ou três vezes nós mudamos. [...] o que eu questionei na época foi realmente isso, mudar. (PROFESSORA PATRÍCIA)

A cada módulo do programa definia-se um local para as atividades, de acordo com a disponibilidade das instalações da Universidade no período agendado para os encontros. Em situações esporádicas, no decorrer de um mesmo módulo, também houve a mudança de local

para melhor adequação do espaço com os objetivos e conteúdos planejados pelos agentes formadores.

A professora Paula comentou, também, sobre as quadras de esportes:

> Eu gostava mais quando era ali na sala de dança porque é mais limpinho pra gente sentar, fazer as coisas, tudo. No anfiteatro, aquele palco também é bem gostoso. Agora na quadra eu acho que foi assim, de todos os lugares, o pior assim, porque lá é muita poeira, muito abertão, tinha gente que, às vezes, ocupava o mesmo espaço ao mesmo tempo. (PROFESSORA PAULA)

Por fim, as professoras Gisele e Renata consideraram que o local disponibilizado pela Secretaria de Educação, em que foi realizado o quinto módulo, não oferece condições adequadas para as atividades formativas, dada a especificidade da área da Educação Física, especialmente às vivências corporais:

> Na questão do movimento já não dá! Então, na questão do teórico [...] dá... mas lá [na Universidade] também tinha a salinha! E a gente ia pra quadra. Então era legal que você já via o espaço, os materiais, porque até você deslocar tudo pra cá, lá já tinha tudo... (PROFESSORA GISELE)

A professora Renata complementou que esse espaço da Secretaria é um bom local e de fácil acesso, "mas a parte de material, disponibilidade de movimentação da gente mesmo para executar as atividades, foi mais complicado".

Concluiu a professora Gisele que a rede precisa ampliar os seus espaços formativos para atender a demanda por formação, pensando em novas configurações: "vamos ter que ampliar porque a rede cresceu e os professores também aumentaram".

Constatamos que dentre os lugares mais propícios para a formação ganhou destaque a sala de dança. Dada a especificidade do movimento corporal, esse espaço agradou por ser um ambiente que privilegia a descontração, o relaxamento, a interação entre os sujeitos, a percepção corporal. Com seus extensos espelhos, piso adequado para sentar, deitar, rolar, movimentar-se livremente, configurou-se como um ambiente diferenciado do rotineiro nas formações docentes ao propiciar outras sensações/sentir-se, outros olhares/olhar-se.

c) Desenvolvimento: objetivos, conteúdos, atividades, materiais pedagógicos e organização sequencial

No início de cada módulo do programa, os agentes formadores, além de aplicar um questionário objetivando conhecer as expectativas e dificuldades das professoras participantes, também realizavam discussões em grupo para identificar a faixa etária e algumas características de desenvolvimento e interesses das crianças. Esse momento permitia a

integração do grupo e as professoras refletirem e expressarem como as crianças correspondem aos conteúdos abordados na prática pedagógica.

Os objetivos, com seus significados, e os conhecimentos científicos e metodológicos de ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento, assim como as atividades desenvolvidas no programa receberam avaliação favorável das professoras.

> Eu avalio como positivo. Sempre era mostrado para nós professores o objetivo e eu acredito que o método utilizado, a forma que as estagiárias utilizaram atenderam os objetivos. [...] Em várias atividades, pelo que eu me lembro assim, até as estagiárias, sempre colocavam os objetivos pra gente, o que a gente poderia trabalhar, de que forma a gente poderia trabalhar. (PROFESSORA LUCIANA)

> No começo eu achava que assim que não era muito direcionado para o meu público, que eu atendo, mas depois com o passar do tempo nos cursos, foi encaixando, mesmo aquelas que eu gostava mais, eu adaptava as regras pra minha turma pra dar certo. (PROFESSORA PAULA)

> Contribuíram bastante, porque tinha coisa ali que a gente nunca tinha visto, então veio a acrescentar. (PROFESSORA PRISCILA)

A professora Michele destacou os esforços dos agentes formadores para atender as expectativas do grupo em termos de conteúdos, bem como inseri-las no processo de construção do programa.

> Quando não era possível ela tentava na próxima aula levar o que fosse de acordo com a nossa faixa etária. [...] se você falava: “olha, mas não se enquadra na realidade das crianças!” No outro dia, na próxima aula ela levava, às vezes não tinha no mesmo dia, mas aí ela levava, procurava, pesquisava e levava. (PROFESSORA MICHELE)

Os relatos de Renata e Michele evidenciaram o trabalho integrado entre os encontros, uma vez que havia a tentativa de esclarecer as dúvidas surgidas, ainda que em momentos posteriores, por meio de pesquisa da equipe.

As professoras também reportaram o aprofundamento nos conhecimentos específicos da área. Para Beatriz a variedade de repertório e dos procedimentos didáticos foram enriquecedores. A professora Priscila assim referiu-se:

> [...] eu acho que é a parte das atividades com instrumentos... instrumentos assim: bola, corda, arco, cone, sabe, bexigas, às vezes, que... pra turminha que eu trabalho, acho que é o que mais marcou mesmo, que é o que eu mais utilizo no dia a dia. (PROFESSORA PRISCILA)

Apreender novos conhecimentos foi apontado pela professora Paula: “acho que o mais significativo pra mim foi eu ter mudado minha prática [...] eu gostei muito de aprender os conceitos, essas habilidades [...] são segmentos que vocês trazem pra gente”.

No decorrer do programa a equipe implementadora promoveu a participação de outros professores com o objetivo de aprofundar conteúdos específicos. Participaram especialistas da área da inclusão, danças e atividades rítmicas, ludicidade, jogos e brincadeiras e educação infantil. As professoras Beatriz, Vera e Luana destacaram essa iniciativa como um dos pontos fortes do programa, revelando que foi marcante especialmente a experiência na área da educação especial.

> [...] eu jamais pensei que pudesse existir ali o futebol pra cegos como ela ensinou, naquela modalidade, eu achei aquilo extraordinário. Outras atividades adaptadas também que ela apresentou, mesmo até a do... como que é? Cadeirabol, que seria o basquete para os cadeirantes e tudo mais, e as olimpíadas. [...] atividades mesmo, por exemplo, de corridas, ou disputa em duplas, tipo de estafeta, mas adaptada pra criança portadora de necessidade especial. Então aquilo me chamou muita atenção, eu nunca assim tinha visto nada do gênero numa formação de professores. (PROFESSORA BEATRIZ)

> As palestras também me marcaram muito. [...] Legal vocês levarem, que nem aquela vez, a professora de dança, os convidados [...] aquela palestrante de educação infantil foi magnífico. [...] quando [...] nós fizemos aquele da cadeira de rodas, aquele lá me encantou. (PROFESSORA VERA)

> [...] questão da deficiência, por que como trabalhar isso? Como proporcionar esse movimento para uma criança que tem algum tipo de deficiência? E eles mostraram que é possível sim. (PROFESSORA LUANA)

Além de experiências com especialistas convidados, os objetivos e conteúdos do programa foram trabalhados com vivências corporais, leituras e análises de textos acadêmicos e científicos, textos de jornais, textos de apoio, vídeos e documentários, seminários e fóruns de debates, elaboração, aplicação e avaliação de atividades filmadas nas escolas, criação de recursos e instrumentos pedagógicos.

Os materiais pedagógicos foram considerados por Priscila como adequados e bem utilizados: “material também... tinha material... e quando não tinha as meninas [estudantes-monitoras] pediam pra gente levar na aula seguinte, então eu achei que foi bom”. E Nádia: “eu gostei muito do material”.

Luana e Beatriz comentaram sobre os brinquedos construídos no programa pelas próprias participantes: “ensinaram com recursos que a gente tem dentro da escola, com materiais assim bem simples [...], bola, durex colorido, coisas que a gente não para pra pensar: ‘olha que legal, dá pra fazer isso!’” (PROFESSORA LUANA).

> [...] o CD que de um dos módulos nós recebemos, depois no outro uma apostila com as atividades que nós lá formamos, criamos juntos. [...] criação dos elementos, no caso pra estar fazendo a ginástica de elementos, com sucatas mesmo, criação de brinquedos, como foi o caso lá da bolinha de painço e do soprador, e também da bola de bexiga. (PROFESSORA BEATRIZ)

A coordenação do programa enfatizava com as professoras o resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais, permeado pela construção de brinquedos pelas próprias crianças. Como chama a atenção Marcellino (1999):

> [...] quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como "instrumentos" de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva [...]. E o crescente desenvolvimento tecnológico tem dado sua significativa parcela de contribuição para o exercício dessa atração pela imitação, que furta o lúdico, mesmo no brinquedo. (MARCELLINO, 1999, p. 72)

A ênfase na importância do desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento por intermédio de vivências lúdicas, empregada pelos agentes formadores, foi questão correntemente observada no programa, sendo que em todos os encontros os agentes propunham às professoras vivências de atividades de acordo com a temática abordada no dia.

Para a professora Renata houve uma carência em termos de material pedagógico conclusivo do programa. Considera que ao final dos módulos poderiam ter sido produzidos registros das ações desenvolvidas, especialmente as vivências, as músicas, a descrição das brincadeiras, pois com o tempo os detalhes se perdem.

> [...] a nossa reclamação foi a seguinte: não ter registro. Por quê? Porque o não registro perde-se muita coisa, o que teve de musiquinha, a questão do movimento legal que essas professoras levaram de contribuição e que nós perdemos porque assim, às vezes, nós não tínhamos levado a câmera, às vezes acabava a bateria, sabe? Então acho que o que faltou mesmo no curso foi isso, esse registro. [...] eu amei! Eu achei que a única coisa que realmente eu sinto que faltou foram esses registros [...] Não dá, não tem como você guardar tudo! (PROFESSORA RENATA)

Assim como a professora Joana:

> [...] eu penso que deveria ter uma amarração maior sabe, ao final dos encontros. Tinha assim uma palavra que ficou do encontro, mas assim algo... a gente montar alguma coisa, pra amarrar mais. [...] Se a gente fizesse um material no final, pra registrar mais. Isso eu senti falta. (PROFESSORA JOANA)

A professora Paula ressaltou esse aspecto como um ponto que considera que poderia enriquecer o programa e, consequentemente, a formação do grupo:

> Eu acho que a única coisa que precisava ter [...] uma organização das atividades dadas, pra gente receber depois em forma de apostila, ou por e-mail, porque eu fiz três vezes o curso e recebi uma vez só a apostila com as atividades. Eu acho que fica tudo muito perdido. Por exemplo, assim, atividade de hoje, alguém fica responsável em anotar todas as brincadeiras que foram dadas, como foi dada, a brincadeira nova que surgiu, a musiquinha nova que ensinou, e digitar pra gente ir passando isso, pra isso não se perder, entendeu? Porque daí você aprende, mas você esquece. [...] é um ponto que podia ser melhorado. (PROFESSORA PAULA)

Averiguamos que um dos objetivos do programa era justamente possibilitar às professoras conhecimentos, reflexões e vivências que subsidiassem a elaboração de suas aulas nas escolas, gerando autonomia e domínio dos conteúdos. Portanto, a coordenadora tomou a decisão de não fazer da entrega de apostilas ou cadernos uma regra, o que incorreria numa incoerência com os pressupostos do programa de formação colaborativa e da pesquisa-ação, a menos que fossem elaborados coletivamente – como sugerido, inclusive, por uma professora – mas, embora isso tivesse sido proposto as participantes não tomaram a iniciativa de tal produção.

Não obstante, como houve solicitação expressiva por parte das professoras, em um dos módulos os agentes formadores construíram o registro das atividades que foram desenvolvidas ao longo do semestre e disponibilizaram em formato impresso e/ou eletrônico para as participantes. Mas, de acordo com a professora Renata, o registro escrito não é suficiente.

> [...] eu falo da imagem [...] só pra estudo, e pra passar pra outras pessoas a brincadeira, porque perdeu [...] não tem como você guardar tudo isso na cabeça, mas nem se escrever porque o ritmo perde. [...] um material muito rico nesse tempo de curso se perdeu. (PROFESSORA RENATA)

Compreende-se conforme Gómez (1998a, p. 86) que o processo educativo e o ato de ensinar "não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação", respeitando a individualidade do sujeito.

A respeito da organização sequencial dos módulos pudemos constatar que houve a complementação dos saberes ao longo dos semestres. Embora a cada módulo ingressassem novos(as) participantes, os agentes formadores estabeleceram estratégias para a retomada de conhecimentos articulada com a continuidade dos trabalhos do módulo anterior, com o objetivo de corresponder a todo o grupo. Dessa forma, verificamos que as professoras ficaram satisfeitas com o encaminhamento sequencial do programa.

> [...] todos os semestres foram bem diferentes [...] não repetia tudo, a mesma coisa, mas sempre completando dentro do assunto. [...] Nos quatros semestres nada ficou igualzinho e falar: "não valeu a pena". Todos eles foram diferentes em tudo. [...] E isso é muito importante, porque se você fizer sempre a mesma coisa, a mesmice que a gente comenta, de usar o mesmo caderno todo ano, aquilo passa dez ou quinze anos você pega uma cópia, acabou, matou! (PROFESSORA VERA)

As professoras Vera e Renata observaram que o encadeamento das ações do programa contemplava todos os participantes.

> Quem entrava novo e não tinha feito os outros semestres, ele não achava falta, mas a gente que já tinha feito notava que uma coisa abraçava com a outra. Inclusive a gente conseguia comentar a respeito. A única coisa que sempre falava mesmo era os tipos de movimentos, mas isso faz parte já, sendo Educação Física essa parte acho que teria que repetir, mas sempre abrangia de outras formas, outras atividades. (PROFESSORA VERA)

> [...] eu acho que teve sim essa ligação. [...] Até repetia certos conteúdos, [mas] sempre com ideias novas, coisas novas [...] tem essa ligação também porque ela [a coordenadora] puxava [...] o assunto, o conteúdo: "gente, vocês lembram que a gente trabalhou isso aqui? O que a gente está trabalhando aqui, a gente também trabalhou no semestre passado...". Então ela fazia também uma ligação, e a gente também conseguia fazer. (PROFESSORA RENATA)

Renata ainda reportou uma das estratégias que os agentes formadores aplicavam: "nós respondíamos um questionário no final de cada semestre apontando o que a gente gostaria de aprender mais".

Os conteúdos, portanto, eram relembrados nos módulos, mas buscando agregar novos conhecimentos. Para a professora Paula: "retomava, mas sempre tinha novidade, isso que é legal, sempre tem novidade". De todo modo, fez uma ressalva:

> [...] sempre tem os que ficam de um semestre para o outro e tem muita gente que entra novo, então tem que retomar e, às vezes, fica cansativo pra gente retomar as coisas que, às vezes, a gente já tem... visto, assim, há um semestre, dois, três. (PROFESSORA PAULA)

Gisele e Renata notaram a articulação dos saberes entre os semestres e comentaram a importância de rever os conhecimentos na formação docente: "estar sempre revendo mesmo, vai apropriando cada vez mais", ressaltou a professora Gisele. Para Renata a retomada dos conteúdos contribuía para que as professoras que estavam há mais tempo frequentando o programa percebessem o aprofundamento e o domínio dos conhecimentos:

> Inclusive quem já estava no curso há mais tempo, por exemplo no meu caso que já estava há dois ou três semestres, você percebia assim que a facilidade da gente era maior do que quem estava ingressando. (PROFESSORA RENATA)

Já a professora Nádia considera que

> [...] tem que repensar de um ano para o outro a modificação do curso, aí sim eu volto a fazer esse curso. Porque em um ano ele pode ser dado no primeiro semestre porque é novo, e no segundo semestre pra quem não fez, agora no outro ano ele não pode ser repetido o que foi dado. (PROFESSORA NÁDIA)

Complementarmente aos objetivos, conteúdos, atividades, materiais pedagógicos e organização sequencial, os procedimentos didático-metodológicos constituíram outro elemento ressaltado pelas professoras, o qual é elucidado a seguir.

d) Procedimentos didático-metodológicos

Os relatos obtidos com as professoras a respeito dos procedimentos didático-metodológicos empregados no programa possibilitaram a identificação de três grupos no que se refere à relação teoria e prática configurada no programa: aquele que ficou satisfeito com o formato do programa (considerou que houve equilíbrio entre teoria e prática), um segundo grupo avaliou que as ações estiveram muito centradas nas vivências e que houve pouca teoria e um último grupo que desejaria mais prática e menos teoria.

A maioria das professoras declararam satisfação com o formato das ações e considerou equilibrado o tratamento entre teoria e prática, justificando:

> [...] era uma parte em estudos e a outra parte eram as atividades mesmo [...] às vezes, você fica só na prática... nas vivências, é legal? É legal, só que aí você fica assim "ah, mas vou dar essa atividade só porque é legal" e não porque "olha, eu estou dando essa atividade porque eu quero trabalhar a noção de bilateralidade, eu quero trabalhar a noção de direita e esquerda, quero trabalhar a noção de espaço, em cima e embaixo", sabe? Então quando você junta os dois fica mais fácil de você entender, e se fica só a teoria fica cansativo, aquela coisa de ficar estudando, estudando, estudando. Então ela [coordenadora] fez essa junção [...] a meu ver foi excelente, porque não foi uma coisa cansativa, só teoria ou só prática. (PROFESSORA RENATA)
>
> [...] eles [agentes formadores] trabalhavam mais a parte prática e depois discutia a parte teórica, então era válido porque a gente vivenciava mesmo a experiência [...] vivenciando a gente consegue compreender melhor a teoria. Eu achei legal. (PROFESSORA LUANA)
>
> Eu acredito que foi bem mesclado [...] porque eu acho que qualquer curso que a gente vá fazer tem que ter uma prática e eu acho que veio a prática e a teoria ali, casou bem. [...] às vezes, a gente vai e fala assim "ai, fala sobre meio ambiente, alguma coisa", vai no lugar só fechado, e não faz a própria prática, eu acho que prática e teoria tem que caminhar. (PROFESSORA JULIANA)
>
> [...] eu achei que foi bem, assim, dosado. (PROFESSORA PATRÍCIA)
>
> [...] gostei muito do semestre que eu participei, no primeiro desse ano, que a [coordenadora] fazia um pedacinho do teórico e depois prático. Porque teve uma época... teve algumas vezes que era só prática, estava maravilhoso, a gente acaba gostando mais, mas só teórico é ruim. [...] ela pesou tão bem [...] o jeito que ela fez nesse semestre foi maravilhoso, foi muito bom, não cansava nem um lado, nem o outro. (PROFESSORA VERA)
>
> [...] essa questão da teoria, veio assim afirmar: "olha, você tem que trabalhar isso, porque é pra isso", desenvolve a questão de coordenação motora, a questão também do pensamento mesmo, da criança se apropriar mesmo do saber por inteiro através do corpo, da expressão corporal que ela vai se apropriando. E é isso mesmo que eu venho refletindo muito sobre essa questão. Da questão da expressão corporal, mesmo, das crianças. (PROFESSORA GISELE)

> [...] eu gostava muito das vivências, então ela [coordenadora] não chegava e dava os conteúdos, que muitas vezes é teórico [...] Então ela partia da vivência pra tirar de nós a teoria e, às vezes, aqui na escola a gente segue um plano de ensino, que nós temos a teoria, só que não temos um repertório tão grande de vivências. E as vivências, tanto as que eram propostas, quanto as que eram sugeridas, ou ali mesmo criadas e adaptadas, ali nas diversas adaptações em grupo, faziam você ter uma possibilidade diferente de atividades que já complementariam essa parte teórica que você tinha. [...] então você não fica preso em um repertório, você tem um repertório muito mais variado. Isso me ajudou muito. (PROFESSORA BEATRIZ)

A professora Beatriz considerou, ainda, desnecessária a leitura de textos muito específicos:

> [...] às vezes, aqueles textos enormes, sabe, científicos. [...] Pra mim, sim, essa teoria foi necessária? Ela foi necessária, mas, do ponto de vista positivo, pra mim, aquela apostila que tem a sistematização de todos os jogos, o repertório pra usar, aí depois todas aquelas que têm as cantigas, as brincadeiras e jogos, as variedades dos elementos pra eu usar, o CD com as diversas atividades... as diversas músicas desde o relaxamento até aquelas atividades mais agitadas, os jogos cantados, os brinquedos cantados, muito mais positivo. Aquela parte de teoria [...] aqueles textos enormes [...] foi uma coisa meio desnecessária. Não estou falando que eu não gostei... [...] tudo isso é muito interessante [...] Mas a parte muito teórica da Educação Física, aí fica para o educador físico, para o bacharel, mais até para o pesquisador do que para o professor de Educação Física. (PROFESSORA BEATRIZ)

O relato da professora Beatriz pode refletir a ideia de que o professor é um aplicador de atividades.

Para a professora Paula os estudos teóricos e as vivências práticas favoreceram ampliar, compreender e fundamentar sua prática.

Um segundo grupo de professoras considerou que o programa mobilizou pouca teoria e investiu mais nas vivências das atividades.

> A teoria assim eu achei superinteressante, a [coordenadora] sabe passar muito bem. A prática em si também, mas [...] a gente saía da teoria e ia pra prática, então você tinha que ficar esperando muito tempo, às vezes, pra eles pegarem alguma coisa, teve um outro dia que só teve prática [...] aquela prática eu achei um pouco repetida, a teoria eu achei mais interessante desse curso do que a prática em si, porque algumas coisas a gente já sabia, claro que eles também não têm obrigação de saber tudo, mas tem que procurar. (PROFESSORA BRUNA)

> [...] houve poucos momentos pra se discutir um pouco a prática, por quê? Porque misturou muito o fundamental e o infantil. Quando você junta os professores do fundamental, eles dominam. [...] a leitura [...] eu lembro que davam esse material e eu tenho até guardado, mas o que ela falava: “na semana que vem nós vamos comentar!”. Não dava tempo, então só ficava em jogos, ficava nas dinâmicas lá que aplicavam, desenvolviam. (PROFESSORA NÁDIA)

A professora Nádia ainda complementou que a teoria trabalhada no programa não agregou novas questões a serem exploradas:

> A teoria pra mim estava tranquilo. Tinha como acompanhar sim, não tinha nada de segredo, é o embasamento teórico que a gente vem estudando há um tempo, pra mim nada foi novidade, sim uma complementação. [...] o que poderia ser bem dividido é o esquema de horários: "olha, no primeiro momento nós vamos discutir...", cronometrar um tempo, "nós vamos discutir e vamos aplicar isso", conciliar. Então tinha momento lá que eu e minha amiga, eu via outros também, os momentos de jogos assim, você vai cansando, você já não estava muito a fim. (PROFESSORA NÁDIA)

A professora Luciana referiu que o programa possibilitou rever teorias e articular com sua prática, mas ainda assim acredita que a teoria poderia ter sido aprofundada:

> O que eu senti falta foi de um momento muito mais teórico. A gente teve bastante prática. Também tinha uma relação com teoria e com prática, mas era muito pequena, era muito mais prática [...] [faltou] só uma complementação mais aprofundada. Eu sinto falta disso, até pela minha vivência acadêmica, eu gosto de relacionar a teoria com a prática. Mas até pelo tempo não era possível. (PROFESSORA LUCIANA)

E um terceiro grupo avaliou que o programa poderia ter dinamizado mais ações de práticas corporais, considerando que houve uma ênfase excessiva nas questões teóricas (como já elucidado no relato da professora Beatriz apresentado no início dessa discussão). Explicou Joana que "geralmente era assim: apresentava, por exemplo, lateralidade, um movimento, e ela ia explorando isso. Tinham alguns textos de tarefas, e eram bem longos, era difícil de acompanhar, foi difícil".

As professoras Beatriz e Joana consideraram que os estudos científicos podem ter levado à desistência de algumas participantes por não conseguirem acompanhar as discussões.

> Eu achei cansativo porque o grupo eu achei que não acompanhou a questão das leituras, então perde na discussão. E a questão de ter uma amarração, algo pra fechar, um registro. [...] Acho que eu não consegui acompanhar as leituras. [...] acho que foi uma ou duas [professoras] que começaram [...] e elas não conseguiram... Eu percebi que elas acharam muito teórico assim, muita discussão e elas não conseguiram acompanhar. (PROFESSORA JOANA)

Considerou a professora que as vivências: "foram interessantes assim, tinham muitas atividades práticas. Algumas eu via que não dava pra aplicar aqui, mas você sempre fica com algum conhecimento assim de educação infantil, mais o lúdico. Nem tudo eu conseguia aplicar" (PROFESSORA JOANA).

A professora Nádia acredita que se o programa trabalhasse com um público homogêneo, em termos do nível de ensino de atuação, seria mais proveitoso.

Esse aspecto pode ter influenciado a percepção da professora Michele ao considerar a inadequação dos procedimentos didáticos de algumas atividades para crianças

pequenas: “as atividades eu acho que têm que ser... se eu tivesse fazendo ainda o curso, eu ia dizer que tinham que ser mais curtas [...] porque atividades muito longas as crianças começam a se dispersar”.

Já Priscila desenvolveu outra percepção quanto ao desenvolvimento do programa com professores de diferentes etapas da educação básica e as atividades promovidas.

> [...] eu achei que foi tudo positivo, porque aquilo que, às vezes, não serve pra mim agora, pode servir no futuro com uma outra turma, com uma outra idade. E, também, não tinha só eu lá, tinha professores com crianças maiores ali, que lecionam com turmas maiores e que utilizam as outras atividades que no caso eu não utilizo no momento. Então eu acho que é tudo positivo, de certa forma, eu não uso no momento, mas eu posso usar depois. (PROFESSORA PRISCILA)

No desenrolar do programa observamos, de fato, que este encaminhou-se para atender às expectativas das professoras da educação infantil, uma vez que este grupo apresentou maiores dificuldades para com a área do movimento e interessado em buscar a formação nesse campo.

Embora parte das professoras tenha enfatizado que o programa poderia ter concentrado as ações nas atividades teóricas ou nas vivências corporais, verificamos que a dinâmica foi suficientemente flexível para atender a grande maioria, pois, o grupo demonstrou que os procedimentos adotados promoveram aprendizagens significativas, como abordaremos no Capítulo 5.

e) Procedimentos de avaliação da própria aprendizagem

Observamos processos de avaliação constantes durante os encontros envolvendo os diferentes sujeitos.

No início de cada módulo a equipe responsável pela implementação do programa realizava uma avaliação diagnóstica para levantar as necessidades e expectativas de formação de cada participante, bem como conhecer algumas de suas concepções (conforme os resultados apresentados nas seções 4.4.1 a 4.4.3).

No decorrer dos módulos, ao final de cada encontro, as professoras universitárias e os estudantes-monitores(as) se reuniam para discutir os acontecimentos daquele dia e planejar as próximas ações. Questões colocadas por García (1999, p. 214) como: “O que está a funcionar? O que necessita de aperfeiçoamento? Como se pode aperfeiçoar?” frequentemente eram objetos de reflexão em tais reuniões. Desse modo, identificamos avaliações processuais ao longo do programa, no sentido ressaltado pelo autor: “a avaliação da formação de professores, entendida na sua perspectiva formativa, responde à **necessidade de melhorar os**

programas e actividades de formação de professores durante o seu próprio processo de realização" (GARCÍA, 1999, p. 213, grifo do autor).

Ao final dos módulos realizaram-se, também, avaliações somativas para o conhecimento dos resultados obtidos, que possibilitaram, ainda, o estudo das manifestações do grupo pelos agentes formadores para a programação da continuidade do programa.

Com relação ao processo avaliativo da aprendizagem das professoras, os agentes formadores incentivavam as professoras a se autoavaliarem, refletindo e debatendo todo o processo, considerando a avaliação como um instrumento pautado na busca qualitativa, como meio de aumentar o aproveitamento daquilo que era trabalhado nos encontros.

Constatamos que as professoras incorporaram essa perspectiva e se emprenharam em desvelar as entrelinhas, as questões nem sempre evidentes que cada prática produzia, como ilustra o relato da professora Beatriz.

> [...] no final elas sempre se reuniam fazendo uma avaliação, assim como no final de cada encontro nosso, a responsável ali pela coordenação da equipe – ou uma outra estagiária na impossibilidade de ela estar – elas faziam a avaliação daquilo que nós produzimos em cada encontro. (PROFESSORA BEATRIZ)

Nas falas das professoras Michele e Renata também evidenciaram-se os espaços promovidos para os processos avaliativos.

> Sempre quando terminava aquele dia [...] fazia um círculo pra gente conversar, cada um levantava sua dúvida. (PROFESSORA MICHELE)

> A gente sempre sentava no final da aula, ou no começo, a [coordenadora] sempre mudava. Eram bem dinâmicas as aulas, e ela sempre fazia assim: "gente, o que nós vamos trabalhar hoje?" Ou então no final, depois que ela trabalhava aquele monte de atividades ela falava: "o que nós trabalhamos hoje?". (PROFESSORA RENATA)

A professora Renata também destacou que os temas do encontro anterior eram retomados: "[...] fazia, às vezes, essa retomada 'o que a gente trabalhou na semana passada? Olha, tem alguém que fez na escola? Quer contar a experiência? Fez alguma outra atividade diferente que dá pra colocar para o grupo?'".

Observamos que o objetivo da avaliação era transformá-la numa reflexão constante, capaz de motivar mudanças, (auto)redesenhar e (auto)reestruturar concepções e práticas pelas professoras, além de funcionar como devolutiva para os implementadores da ação.

O programa instaurou um espaço para que as professoras exercessem a reflexão sobre sua práxis e sua profissão, num movimento de questionamento constante, sendo que ao mesmo tempo em que os agentes formadores avaliavam o envolvimento das professoras, o

processo promovia aprendizagens, corroborando o que é explicitado por García: "[...] a avaliação das actividades de formação de professores procura **implicar, responsabilizar** os professores no próprio processo de formação. [...] A avaliação democrática facilita a 'apropriação' dos processos de formação pelos professores" (GARCÍA, 1999, p. 213, grifo do autor).

García complementa que a característica comum da avaliação formativa consiste no fato da avaliação servir a todos os sujeitos implicados diretamente no processo de formação. Concluímos, desse modo, que é possível atestar que a formação continuada colaborativa (em todas as suas ações) é um dos elos fundamentais na reformulação do processo educacional.

f) Interlocutores da formação: intervenção-participação das docentes-pesquisadoras e estudantes-monitores(as)

O programa foi promovido, ao longo dos cinco módulos, por uma equipe da área da Educação Física, vinculada à universidade, composta por docentes universitárias (a coordenadora e mais uma docente), uma estudante de doutorado e estudantes-monitores(as), graduandos em Licenciatura em Educação Física. Podemos inferir que as professoras universitárias possuem larga experiência no campo educacional, no ensino superior e no âmbito da educação básica.

A professora Patrícia considerou que a equipe demonstrou domínio do embasamento teórico, bem como a abordagem dos temas com a profundidade adequada:

> [...] vocês demonstraram bastante experiência e bastante controle do embasamento teórico [...] foi equilibrado e isso aí foi o que manteve o grupo, porque [...] se você fala da prática, mas você não mostra essa segurança e esse controle na teoria, você desinteressa o público... "ai, só fala maravilha e na verdade não vai acontecer!". Então vocês tiveram bastante... eu até admirei de ver vocês tão novinhas e com tanto controle, saber tanto da prática, realmente como ocorre. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Também ressaltou a professora que a equipe demonstrou bom encaminhamento didático nas exposições:

> [...] achei que prendeu a atenção, achei que as pessoas estavam sempre muito interessadas, porque isso é muito fundamental na exposição, é você querer que aquilo que você sabe... é saber passar e querer que aquilo dê certo. Então vocês foram ótimas nessa parte, eu não tive nada que reclamar não, saí muito satisfeita com o curso. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Verificamos com a complementação da fala da professora Patrícia que a forma de abordagem dos conteúdos contribuiu para construir novos significados sobre a Educação Física:

> [...] além de valorização, que eu achei, vocês trouxeram assim muita empolgação, vocês mostraram a Educação Física não como aquela Educação Física que você era obrigado a fazer [...] ela era saudável, mas ela não era prazerosa porque cansava, te levava a uma exaustão. E vocês apresentaram formas de danças, de brincadeiras, quer dizer, em situações mais leves, e isso agradou muito [...]. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Assim concluiu: "eu achei assim bastante autonomia, bastante seguros do conteúdo, vocês tiveram assim uma liderança" (PROFESSORA PATRÍCIA).

A busca de resultados eficientes pelos agentes formadores também foi constatado por outras professoras, que indicaram o envolvimento comprometido da equipe:

> Eu acho que foi positivo porque eles sabiam o que eles estavam fazendo, eles demonstraram assim domínio do que eles estavam falando, e se a gente tinha alguma dúvida, eles estavam prontos ali a sanar essa dúvida, e se eles não sabiam a professora entrava e falava, explicava e se nem isso fosse possível, eles procuravam e na semana seguinte traziam. Então o compromisso deles foi bem notório, a gente viu que eles estavam bem compromissados com o que eles estavam fazendo ali. (PROFESSORA PRISCILA)

> Ela [coordenadora] tentava sanar, quando ela não podia ela falava "olha eu vou pesquisar, tentem entrar no e-mail, tenta conversar comigo se você não conseguiu realizar a atividade", nunca jogava o conteúdo no ar e deixava. (PROFESSORA MICHELE)

> [...] foi bem certinho isso, o que nos motivou a terminar o curso, porque quando não está legal a gente acaba parando pelo caminho. Eu falo que o sucesso do curso, das pessoas que expõem ou que trabalham essa área, o maior sucesso dela é querer que aquilo dê certo, você passa aquilo para os outros, o que eu via em vocês "nossa essas pessoas tão novas, tão interessadas assim que isso funcione!" [...]. (PROFESSORA PATRÍCIA)

> [...] houve uma ligação muito boa dela como orientadora e os alunos bem interessados [...] acho que houve bem a integração. (PROFESSORA NÁDIA)

Especificamente ao papel dos(as) estudantes-monitores(as), as professoras declararam:

> [...] eu achei que foi interessante [...] eles interagiram bastante, a gente teve bastante contato com alguns, com outros menos, mas a intervenção em si da [coordenadora] ela tem esse jeito de passar. (PROFESSORA BRUNA)

> E as meninas que são as estagiárias, eu acho que conseguiram atingir de acordo com os objetivos. (PROFESSORA LUCIANA)

> [...] eu percebi assim que eles que preparavam as atividades, lógico que com a orientação das [coordenadora, docentes]. Mas eles que preparavam as atividades e executavam as atividades com a gente, e elas ficavam mais com a parte de explicação teórica, de estar colocando a parte teórica para explicar o que as meninas haviam trazido. [considerou a dinâmica] Sim, sim, válido! (PROFESSORA LUANA)

O figura de interlocutor dos estudantes da graduação entre o discurso acadêmico e o mundo das professoras pode ter favorecido a aproximação entre os grupos. Concluíram Geist e Geist (2009) que o fato de atribuir o empoderamento de *professor orientador* para um estudante universitário num programa de formação na área da Matemática, aumentou o nível de conforto dos professores participantes.

A presença e participação efetiva da professora universitária responsável pelo programa no desenrolar dos encontros foi referida como imprescindível pela professora Nádia:

> O que ficou marcante assim... foi orientado por uma professora, tinha um objetivo ali realmente porque... eu fiz um de Ciências e [...] o coordenador não ficou, ficou na mão de aluno, você via aluno despreparado, foi péssimo! [Já neste programa] teve um bom preparo, pra mim mostrou assim... seriedade, percebia-se que foi muito bem planejado. (PROFESSORA NÁDIA)

Contou que no início teve a impressão de que seria mais uma prática aplicada somente por estudantes: "até no primeiro momento eu falei 'nossa, o pessoal está se formando, acho que tem que fazer algumas coisas assim, trabalhos, pra desenvolver esse pessoal'". Mas a noção inicial de que seria uma formação com pouco envolvimento de coordenadores, que atribuiriam toda a responsabilidade para os alunos da graduação foi superada com o desenrolar do programa.

> [o programa] da Educação Física eu já vi uma diferença, a [coordenadora] estava presente. Ela é orientadora [...] devia estar havendo uma relação de importância entre professora, coordenadora, entre alunos e esse grupo. [...] Eu acho que ali a coisa e séria, ali tinha a pessoa que coordena, isso era importante, não estava só nas mãos de alunos [...] Então eu achei que foi muito bom mesmo, o [curso] da Educação Física eu não posso colocar críticas negativas, porque eu achei que foi um trabalho bem integrado, e pela presença dela [...] eu acho que esses cursos estão dando certo porque ela deve estar no comando. (PROFESSORA NÁDIA)

Ao encontro dessa percepção observamos que a programação do programa se dava constantemente em função da identificação de situações-problema expressas pelo grupo.

> [...] eu acredito que eles [estudantes-monitores(as)] acabavam tomando um pouco da postura da [coordenadora], por quê? Eu acredito porque ela orientava também como que eles deveriam encaminhar as atividades e tal. Então eles faziam bem parecido, sabe, "olha, vamos sentar, o que a gente trabalhou?" Era muito bom, dava para refletir bem assim. Elas sabiam responder também as perguntas, dificilmente você fazia uma pergunta e elas falavam "olha, não sei", elas sempre conseguiam responder e quando era alguma atividade que a gente propunha, elas também passavam pra [coordenadora] ou elas mesmo iam pesquisar e traziam pra gente, mesmo quando a [coordenadora] não estava presente [...] era excelente, era tão bom quanto como quando a [coordenadora] estava presente. (PROFESSORA RENATA)

> [...] pra mim foi ótimo, ótimo mesmo. Eu gostei bastante, eu achei que eles [estudantes-monitores(as)] tentavam solucionar quando a gente levantava as dúvidas [...] eles davam explicação, falavam “tenta fazer desse jeito”, por exemplo, eu falava “no lugar onde eu trabalho não tem determinado material", ela dava outras alternativas “tenta fazer desse jeito, vai desse jeito, tenta criar, não ficar preso, por que não tem material não vai fazer? Tenta ocupar o espaço que tem”. (PROFESSORA MICHELE)

As professoras sentiram que havia respaldo por parte da equipe em todos os momentos de vivências propostos, como relatou a professora Joana: “era a [coordenadora] e outra professora e os alunos. Era interessante que todos os dias eles vinham com uma proposta de alongamento [...] e estavam sempre perto da gente pra orientar”.

Para Imbernón (2001) o trabalho de assessoria de formação deve intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas, assumindo o papel de contribuição para solucionar situações problemáticas profissionais, mediante negociação entre o grupo e envolvimento do professor num processo de compromisso de reflexão na ação.

Constatamos que os agentes formadores procuraram intervir junto à realidade do grupo, construindo a aprendizagem em torno de situações do cotidiano, com o intuito de contribuir para agregar mudanças. Assim, não seria suficiente formular avaliações diagnósticas, formativas e somativas, procedimentos didático-pedagógicos e selecionar objetivos e conteúdos se os procedimentos fossem organizados e aplicados a partir da leitura linear da realidade em questão ou se estes se mantivessem distantes do contexto. Verificamos que a postura foi a de integração no processo de reflexão da prática, dos seus problemas, das necessidades das professoras, de modo a contribuir para a visualização de possibilidades concretas de mudanças.

g) Expectativas contempladas, dificuldades que persistem e sugestões para a continuidade do programa

Para a maioria do grupo as expectativas iniciais foram contempladas, como verificamos nos relatos das participantes:

> [...] tudo foi muito produtivo, desde as formas de acolhida, do aquecimento, até o desenvolvimento inteiro e a avaliação [...] no meu caso culminou, assim, num crescimento muito grande. [...] eu gostei muito. Eu entrei pra participar de um módulo, se eu não me engano eu participei de quatro. Estaria participando do quinto, do sexto. O ano que vem eu vou tentar reprogramar o meu tempo melhor, já ver o que a secretaria vai oferecer pra eu poder me inscrever, porque eu quero continuar. [...] Eu tenho certeza que ainda tem muita coisa pra eu aprender [...]. (PROFESSORA BEATRIZ)

> [...] eu achei que foi tudo positivo, que no geral atendeu a todos, as necessidades de todos. [...] Correspondeu até mais porque, às vezes, eu falava um determinado assunto [...] eles falavam sobre o assunto e davam mais ainda. Então correspondeu sim. (PROFESSORA PRISCILA)

A professora Vera disse que atendeu as suas expectativas iniciais: “eu considero que atendeu e ultrapassou”. Semelhantemente ressaltou a professora Patrícia: “foi além do que eu esperava”. A professora Bruna concluiu: “acho que eu consegui aprender bastante sabe, eu consegui tirar bastante proveito”. E Juliana: “eu senti que veio ao encontro com o que eu estava esperando mesmo”.

Gisele destacou que suas expectativas foram superadas de modo que a cada módulo, logo que as inscrições eram abertas, tratava rapidamente de inscrever-se para dar continuidade aos estudos na área do movimento corporal.

A professora Renata reportou que atendeu suas expectativas especialmente quanto ao domínio de procedimentos didático-pedagógicos e fundamentação teórica das suas ações.

Enquanto a professora Nádia avaliou que suas expectativas não foram atingidas devido o foco do programa não ter situado na educação infantil somente. O programa não agregou novos conhecimentos ou contribuiu para mudar algo em sua prática: “Não, pra eu mudar minha prática não, porque tantos anos que eu faço... e ainda mais que fiz uns trabalhos com a [pesquisadora de Educação Física], então eu já estava focada [...] pra minha prática aquilo não mudou nada”. De todo modo, concluiu: “Eu achei que foi muito bom, não importa se ele vá contribuir ou não pra minha série, pra minha faixa etária, eu gosto de estar participando, não importa!”.

A professora Paula sinalizou para a dificuldade em apontar algo específico do programa, pois considerou que todas as experiências foram favoráveis para a sua formação, mas ao fazer uma avaliação geral constatou que ter inserido mudanças em sua prática foi o elemento que mais se evidenciou. Enfatizamos a relevância do programa de formação permanente para a atuação pedagógica, como se pode observar na fala da professora: “já tive mais dificuldades, depois que comecei a participar desses encontros tenho melhorado muito minha aula, me sinto mais segura”.

Para a professora Luana refletir e compreender a importância do movimento para a criança e superar o que muitas vezes era comum: coibir frequentemente o movimentar-se na escola, foi bastante significativo: “na verdade ela [a criança] precisa se movimentar, que ela vai estar se desenvolvendo a todo o momento [...] Pra mim foi isso assim que ficou de mais significativo”.

As professoras Luciana e Michele ficaram satisfeitas com o programa, mas Michele sente que precisa continuar buscando a formação na área: “achei o curso muito bom. [...] Correspondeu, mas tem coisa que eu não consegui até hoje, ainda dou uma lida, eu não consegui”.

Não ter conseguido acompanhar as leituras propostas foi considerada por Joana uma expectativa que não foi contemplada.

O trabalho educativo com o movimento corporal na educação infantil ainda esbarra em inúmeras dificuldades que vão desde os elementos estruturais da instituição escolar até a formação continuada dos professores(as). De modo geral, foram apontadas como dificuldades pelas professoras que participaram desta pesquisa a falta de embasamento teórico, de formação específica (conhecimentos específicos), condições estruturais, espaços adequados e recursos materiais, momentos para discussão com outras instituições, interação com outros professores para troca de experiências.

Para a maioria das professoras as escolas estão bem equipadas, com materiais em número suficiente para todas as crianças e de boa qualidade, além de estruturas físicas adequadas. Ganhou relevo nas entrevistas o investimento público em infraestrutura que as escolas vêm recebendo nos últimos anos. Mas, algumas professoras ainda convivem com a carência de material e/ou instalações inadequadas, além de situações de má conservação dos espaços institucionalmente destinados para o movimento corporal, como o parque, por exemplo, indicando este um entrave, ou até mesmo um impedimento para o desenvolvimento das atividades.

Esses entraves ainda persistem para o trabalho com os conteúdos do movimento corporal com as crianças para as professoras Beatriz e Luciana. A situação na escola de Beatriz também é afetada pelos recorrentes casos de invasão e furtos.

> Eu acho que a nossa maior superação é o espaço a ser utilizado na escola para trabalhar a Educação Física na educação infantil. Espaço e recurso. [...] para trabalhar em si o movimento de uma forma estruturada, sistematizada eu tenho a quadra e o pátio, que por semana eu tenho que dividir com mais cinco turmas. Só mais cinco! (PROFESSORA LUCIANA)

> Eu sinto falta do material, aqui [na escola] não tem as ginásticas historiadas com registros dos brinquedos cantados, aqui na minha instituição não tem. Então eu tenho que fazer uma pesquisa, um guia de interesse pessoal com repertório das coisas que eu tenho. (PROFESSORA BEATRIZ)

Ao comentar no decorrer dos encontros do programa sobre as condições estruturais e materiais das escolas algumas professoras apontaram para a inadequação de equipamentos ou carência de materiais para atender todas as crianças, enquanto outras ressaltaram que as escolas

da rede municipal haviam recebido investimento recente e apresentavam condições de trabalho inovadoras, equiparando-as com escolas privadas consideradas modelos na cidade nesta questão.

O espaço da formação continuada pode ser um instrumento para refletir coletivamente a respeito da possibilidade das próprias professoras movimentarem a liberação de recursos para investimentos estruturais e materiais nas escolas. Ou seja, refletir quanto ao papel atuante do professorado para que os recursos destinados à educação efetivamente sejam empregados nas escolas e não esperar somente por decisões hierárquicas para atender as demandas. Este também é um meio de buscar melhores condições de trabalho.

Nas observações do cotidiano da professora Beatriz, na escola Arara-azul, notamos que alguns recursos materiais da escola são inadequados.

Os espaços consistem em duas salas de aula, uma sala de multimeios, quiosque, um pequeno tanque de areia descoberto, parque com escorregador, balanços, gangorra, ponte, casa de boneca. Os materiais do parque são antigos e alguns em estado de conservação preocupante para uso das crianças (aparelhos quebrados, estruturas que os sustentam degradadas, com farpas de madeira etc.). Para as brincadeiras no tanque de areia, as crianças dispõem de colheres, baldinhos, diversos potes de plástico e outros talheres doados pelos seus responsáveis. Em alguns dias de sol era praticamente impossível permanecer no local, pois não há espaços com sombra.

Existem também na escola brinquedos móveis de plástico para as crianças montarem, como trem, peixinho, dragão, cavalo-marinho. A professora dispõe de materiais como bolas, arcos, tabela de basquete, corda, saquinhos de areia, dentre outros.

Na escola Tamanduá-bandeira a professora Paula tem à sua disposição materiais como bolas, cones, cordas, cesta de basquete, blocos de encaixar de plástico. Há tanque de areia, parque com brinquedos de madeira e de plástico (trepa-trepa, gira-gira, balanços, gangorras), um brinquedo acoplado de plástico (com escorregador, escorregado com túnel, parede de escalada, escadas), casa de boneca.

O espaço da escola é reduzido. Não há uma sala específica para a turma do mini-maternal que acompanhamos, a professora troca de espaço a cada momento/atividade. Não possui quiosque nem quadra. É frequentemente utilizado um espaço coberto logo após o portão de entrada da escola para atividades relacionadas ao eixo movimento e também a outros eixos, como linguagem oral e música. Num dia chuvoso foi necessário agrupar duas turmas neste espaço, reduzindo a mobilidade e concentração das crianças e, apesar desse espaço ser coberto, as aberturas nas laterais impossibilitou continuarmos no local quando a chuva ficou mais forte. A turma foi levada para uma das salas (que já estava em uso por outra professora e seus alunos)

e lá as crianças assistiram a um vídeo. De acordo com a professora Paula a ampliação necessária da escola já está prevista. E na sua avaliação geral, embora o espaço seja restrito, não há impedimento para realizar as atividades com as crianças:

> [...] tem bastante material, já teve época muito pior. Hoje em dia eu acho que a prefeitura tem investido nisso, eu tenho auxiliar também. A escola que eu estou de manhã tem uma área livre que é uma delícia, dá pra fazer qualquer coisa, a da tarde já é mais restrito o espaço, mas mesmo assim dá pra realizar as atividades.

Já nas escolas Lobo-guará (Professora Renata) e Onça-parda (Professora Vera) observamos estruturas, espaços e materiais didáticos de boa qualidade.

A escola Lobo-guará possui cinco salas de aula, biblioteca, quiosque, tanque de areia coberto, amplo parque com brinquedos de plástico acoplados (com escorregador, escorregador com túnel, parede de escalada, escada) para diferentes idades, balanços, gangorra, gira-gira, troncos de madeira coloridos para caminhar equilibrando-se.

Possui uma pequena quadra de alvenaria descoberta, casa de boneca, brinquedos de plástico para montaria, como cavalinhos e trenzinhos. A professora dispõe de materiais como pneus, cones, bolas e cordas. “Espaço, como se fala, é muito gostosa! [...] A questão do material, riquíssima a escola! [tem] tudo que você imaginar, tudo, tudo...”, considerou a professora Renata.

E na escola Onça-parda existem quatro salas de aula, uma sala de multimeios, tanque de areia com brinquedos de plástico acoplados (escorregador, balanços, parede de escalada), parque com brinquedos de madeira e de plástico (carrossel, balanços, balanço em dupla, trepa-trepa, escorregador, gira-gira, balanço de equilíbrio, ponte de madeira, barras baixa e média, gangorras), espaço para jardinagem.

Não possui quiosque, mas há um espaço reservado na escola com brinquedos de plástico acoplados (com escorregador, escorregador com túnel, parede de escalada, escada), cavalinhos de plástico para montaria. Possui, também, casas de boneca de madeira e de plástico, piscina e uma quadra descoberta de alvenaria, com arquibancada. A professora tem à sua disposição materiais como bolas, cordas, bancos, blocos de encaixar de plástico.

A escola é ampla e oferece diferentes ambientes para as crianças. Particularmente com relação à quadra, não há adaptações para a educação infantil. Presenciamos situações em que as crianças se feriram ao cair enquanto brincavam, pois o piso é de alvenaria com desníveis e galhos das árvores que a rodeiam espalham-se pelo chão.

Ressaltou a professora Vera que em termos de espaço e apoio “a educação infantil oferece totalmente [...] Material também, nós temos recebido materiais novos, jogos,

brinquedos... a princípio nós tínhamos só estes menorzinhos, depois chegou o parquinho maior. Nós temos recebido muito, nos últimos, acho que quatro anos, eles têm se preocupado".

Campos et al. (2011) ao avaliarem a qualidade da educação infantil no Brasil, por intermédio de dados coletados em 147 instituições de 6 capitais brasileiras, constataram que creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios. Os autores verificaram que aspectos importantes da formação infantil estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas. Algumas condições básicas são apontadas no estudo para o alcance de resultados significativamente melhores:

> Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto no estudo de impacto (CAMPOS et al., 2011), essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade. (CAMPOS et al., 2011, p. 48)

Para a professora Renata a dificuldade persistente é a falta de domínio para o planejamento dos conteúdos da área do movimento corporal. A professora detalhou suas dificuldades, indicando inclusive este aspecto como sugestão para os futuros encaminhamentos do programa.

> [...] o que eu sinto um pouco de dificuldade, às vezes, é assim: planejar uma coisa linear do desenvolvimento corporal. Não sei se pode ser tudo ao mesmo tempo, ou você tem que... essa dificuldade com relação ao conteúdo. Por exemplo, olha, eu estou com o jardim II, então tá! Eu tenho que observar em cada criança o que está sendo desenvolvido para trabalhar ou [...] "não, você vai começar primeiro trabalhando equilíbrio, depois você vai pra parte do esquema corporal, ou você começa com o esquema corporal, depois vai pra bilateralidade, depois você trabalha equilíbrio", "ah, não, primeiro você trabalha a noção de espaço", sabe? [...] Eu não sei nem se precisa disso, mas é uma dúvida que eu tenho. A sequência disso pensando numa linearidade. (PROFESSORA RENATA)

Renata explicou que frequentemente questiona:

> [...] às vezes, eu foco demais expressão corporal e acabo trabalhando um pouco menos o equilíbrio ou trabalho muito a bilateralidade e a noção espacial fica a desejar. Então assim, qual a proporção do que eu tenho que trabalhar e qual a sequência do que é legal trabalhar? [...] qual a sequência que eu tenho que seguir? [...] qual a proporção? Qual a sequência? Como? (PROFESSORA RENATA)

Para a professora, a área da Educação Física não fornece referenciais educacionais em termos de instruções públicas suficientes para o suporte/embasamento nessa área, como é encontrado em outros campos, segundo seu entendimento.

> É lógico que você vai... são idas e vindas, mas é só o fato de focar: "primeiro bimestre foca mais em tal coisa, segundo foca mais em tal coisa". [...] É porque é assim, por exemplo, Ciências você pega lá o RCN [Referencial Curricular Nacional] já tem mais ou menos assim pra você trabalhar. Linguagem oral e escrita já tem... [...] a gente acaba focando mais a parte de Leitura e Escrita, Matemática, então você acaba percebendo mais ou menos a linearidade do que você tem que trabalhar. Já de Educação Física você fica meio perdida nisso, nesse sentido. [O RCN da Educação Física para a educação infantil] fala muito do movimento no geral. (PROFESSORA RENATA)

Embora os debates acadêmicos e a produção científica na área da Educação Física tenham avançado significativamente nas últimas décadas, nomeadamente a partir da década de 1980 quando houve a chamada "crise" da Educação Física escolar, constata Sayão (1999, p. 225) que é o modelo escolar que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da pré-escola, sendo que o aporte teórico é aquele produzido principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental. Ao analisar a produção teórica destes dois campos constata a autora que não existe uma "Educação Física Infantil". A área apropria-se da discussão acumulada pelo campo da educação de crianças de zero a seis anos e problematiza "as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber".

Outrossim, compreende-se a dificuldade da professora Renata ao analisarmos a cultura escolar que por tempos (e ainda hoje é possível reconhecer) não considerou a Educação Física uma área de conhecimento de significância semelhante às áreas chamadas "tradicionais".

Histórica e culturalmente áreas como Matemática e Língua Portuguesa, tiveram mais espaços nos currículos de formação nos sistemas educativos e são, muitas vezes, supervalorizadas dentro da instituição escolar. Esse motivo também contribui para limitações quanto à área da Educação Física. Em termos de orientações da rede de ensino, considerando a proposta pedagógica vigente para a educação infantil (datada de 1996), a linguagem corporal é abordada em poucas páginas que incluem a fundamentação teórica, conteúdos e sugestões de viabilização da proposta[19].

Outras sugestões indicadas pelas professoras para a continuidade do programa consistiram no registro escrito e em vídeo das atividades (vivências corporais) desenvolvidas durante os encontros, no desenvolvimento de um trabalho voltado para a exploração corporal de bebês, no resgate das brincadeiras tradicionais, na aproximação dos estudantes-monitores(as) com as escolas e na constituição de um grupo de estudos permanente.

[19] Uma nova proposta pedagógica para todas as áreas de conhecimento da educação infantil está em fase de elaboração na rede municipal de ensino.

Paula ressaltou: “eu gostei de tudo” e mais uma vez reforçou a sua sugestão: “a sugestão é a que eu já dei mesmo, para documentar as atividades e depois dar uma apostila pra gente”. Joana também ressaltou a produção de material ao final dos encontros/módulos como forma de articulação dos conteúdos trabalhados.

Os agentes formadores propuseram para as professoras a elaboração de registros reflexivos sobre as ações realizadas no programa. Tais registros seriam elaborados e socializados posteriormente às vivências e discussões e seriam constituídos não somente com descrições das atividades, mas como uma combinação de acontecimentos, reflexões, conceitos, pensamentos e sentimentos, de modo que fosse gerado um instrumento para uma formação mais autônoma. Entretanto, houve dificuldade para concretização dessa proposta pelas professoras que não elaboraram tais registros e, consequentemente, a sistematização das atividades não foi realizada, lembrando que a proposta dos agentes formadores era a construção coletiva de tal material.

Outra sugestão da professora Joana foi abordar o trabalho com bebês: “berçário, acho que poderia ter alguma coisa nessa área. [...] um módulo com a questão do movimento para essa faixa etária [...] Até os dois anos. Você não vê assim muito material a respeito, fica muito restrito”.

A professora Bruna indicou o resgate das brincadeiras tradicionais: “talvez a gente pudesse buscar [...] as brincadeiras tradicionais, eu acho que é importante porque a gente acaba perdendo muita coisa, e a gente acaba esquecendo também”.

Vera sugeriu a maior proximidade dos estudantes-monitores(as) com a escola, por meio do desenvolvimento de diferentes práticas com as crianças. E Gisele, a constituição de um grupo de estudos com professores interessados em aprofundar os conhecimentos no campo do movimento corporal. Uma ação formativa com fluxo aberto de informações, em que os assuntos a serem tratados fossem naturalmente surgindo a cada reunião do grupo, a cada manifestação de dificuldade e/ou interesse e, assim, o grupo seria alimentado por afinidades pessoais e profissionais, partilhando experiências; “eu acho que esse é o caminho mesmo [...] elaborar uns projetos”, disse a professora.

Concluímos que as professoras participantes fizeram uma boa avaliação geral do programa. Notamos uma composição multidimensional da satisfação, pois os achados da pesquisa indicam que as professoras elaboraram e expressaram o nível de satisfação geral com base em diferentes aspectos, englobando as formas de acolhida, de desenvolvimento e avaliação da própria aprendizagem, a correspondência do programa com as expectativas iniciais (exceto uma professora), o aprofundamento nos conhecimentos específicos da área e a

coordenação das ações (destacando-se a presença e participação efetiva da professora universitária responsável pelo programa).

Quantos aos aspectos desfavoráveis ou aqueles considerados menos adequados para o programa, as professoras que se manifestaram fizeram referência aos conteúdos teóricos como demasiados e inadequados ao público alvo, pois algumas professoras não conseguiram acompanhar as discussões, a ausência da produção de material pedagógico ao final dos módulos com os registros das ações desenvolvidas (das vivências em especial), fatores relacionados à organização dos encontros pela equipe implementadora, ao horário e período noturno dos encontros e à diversidade do público (professores(as) da educação infantil junto com professores(as) do ensino fundamental).

Após explicitar os fatores mais enfatizados pelas professoras participantes quando da avaliação do programa, aprofundamos no Capítulo 5 as análises das implicações decorrentes da ação formativa que potencializaram mudanças na prática pedagógica das professoras participantes.

5 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E MUDANÇAS

A razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada, na ótica de Chakur (2000, p. 82), apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. Mas, concordamos com a autora ao explicar que a formação continuada é justificada por uma razão muito mais profunda que se relaciona com a "própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber". A formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino.

Para Rangel-Betti (2001) a formação contínua é necessária aos professores por colaborar para uma melhor compreensão de sua própria prática, propiciar o aumento de seu nível de conhecimento, facilitar a relação entre os pares e atuar como estímulo profissional. Para Imbernón (2010, p. 115) a formação continuada de professores pode ser considerada como

> Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Vasconcellos (2004a) nos chama a atenção que os desafios do cotidiano escolar são complexos e que para enfrentá-los com competência, o professor precisa estar sempre pesquisando, estudando, procurando aprimorar-se. A escola, por sua vez, não pode ser vista apenas como um local de trabalho, mas também como espaço de formação, sendo preciso investir prioritariamente na formação continuada e em serviço do professor. Espera que com isso, e por meio do trabalho coletivo constante, o professor tenha melhor compreensão do processo educacional, de sua postura frente às situações e dos métodos de trabalho mais apropriados.

Não obstante, o cenário atual da formação contínua evidencia que as práticas não têm contribuído efetivamente para a transformação do fazer pedagógico e para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente por desconsiderarem a experiência dos professores, suas dificuldades reais e a cultura escolar. As ações vêm sendo

implementadas de formas variadas, dentre as quais se destaca a ênfase na formação institucionalizada, com a presença dos professores nos centros universitários (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999b); assim como a realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras que pouco contribuem para a prática docente (DEMO, 2002; PIMENTA, 2000).

> [...] atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (IMBERNÓN, 2009, p. 35)

As mudanças geradas pela participação em ações formadoras podem advir de diferentes dimensões. García (1999) refere que é possível (e necessário) analisar mudanças no conhecimento dos participantes, no nível de utilização das competências, nas opiniões e sentimentos, na capacidade de organização, no rendimento dos alunos, entre outros.

A participação em programas de formação continuada *per se* não induz necessariamente a mudanças na prática pedagógica. Neste Capítulo, buscamos evidenciar e analisar as possíveis mudanças geradas no fazer pedagógico das professoras que podem ter sido influenciadas pelas experiências vividas no programa de formação. De acordo com Imbernón (2001, p. 72),

> A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Foi possível verificar que a participação no programa de formação continuada perpassou por tais aspectos, como veremos nas seções a seguir. As práticas desenvolvidas no programa favoreceram a apreensão de conhecimentos levando a algumas mudanças na prática pedagógica, de acordo com as percepções das professoras. Um elemento importante constitutivo de tais mudanças consistiu no domínio dos conhecimentos acadêmico-científicos relacionados ao movimento corporal infantil e os aspectos a eles relacionados.

Mas, também, evidenciou-se outro elemento que influencia direta ou indiretamente na prática pedagógica: as concepções docentes. Verificamos que houve um movimento de (re)construção de concepções acerca da importância do movimento para a criança (e também para elas próprias, professoras), que permeou a reflexão e a compreensão do movimento como

linguagem infantil, articuladamente à importância da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. E, por intermédio das vivências corporais e das reflexões sobre o corpo e a própria corporeidade evidenciou-se a apropriação de novos olhares para si e para o outro. Finalmente, o espaço e arranjo do programa de formação propiciaram reflexões sobre a identidade profissional de professoras e estudantes-monitores(as).

5.1 Os conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal: aprofundamento para atuação na educação infantil

Na área da Educação Física se convencionou atribuir os estudos sobre a educação infantil à faixa etária do 0 aos 10 anos. Contudo, predominam os estudos que abordam os anos iniciais do ensino fundamental (6-7 até 10 anos). Um dos motivos, provavelmente, seja o fato do profissional da área estar presente nessa faixa etária, ao contrário do que ocorre com a creche e a pré-escola que não possuem os professores especialistas em muitos municípios.

O movimento de constituição da Educação Física entrelaça-se à configuração educacional. Se considerarmos, como vimos anteriormente, que a educação infantil (que engloba a creche e a pré-escola, como definidos na legislação brasileira) se apresenta ainda como um campo em construção e que a formação docente para atuar com essa faixa etária apresenta lacunas, seja na formação inicial, seja na continuada, é compreensível que a Educação Física não tenha se dedicado – com o mesmo empenho com relação a outras etapas educativas – a estudar a criança dessa faixa etária, sendo que a presença dessa área de conhecimento (quando presente) na educação infantil marcou-se por influências teóricas vindas do desenvolvimento motor, da psicomotricidade e da perspectiva da recreação. Também são recentes os estudos que olham para a criança como sujeito histórico e cultural.

De modo geral, a década de 1980 pode ser considerada como marco da crítica aos modelos pedagógicos tradicionais aplicados na Educação Física, especialmente na área escolar. Os esforços de pensadores da área se deram no sentido de elaborar proposições que pudessem transformar a prática pedagógica em Educação Física superando a ação reduzida ao biológico do corpo. Nesse mesmo período, verificamos que as discussões sobre a educação infantil se intensificam na busca da superação da concepção assistencialista, avançando de uma concepção única de cuidar da criança para também educá-la. Ainda assim, Sayão (1999) constata que ainda precisamos construir uma Educação Física infantil.

Com a veiculação dos conhecimentos específicos da Educação Física no programa de formação constatamos uma percepção favorável das professoras em relação ao impacto da

formação frequentada para mudar a sua prática pedagógica, a partir do aprofundamento nos conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal para atuação na educação infantil.

A análise das aprendizagens evidenciadas pelas professoras, nessa dimensão, segue em dois momentos: no primeiro discutimos o domínio e a sistematização dos conteúdos e dos procedimentos didático-pedagógicos, enquanto que no segundo refletimos a respeito da relevância do embasamento teórico para a prática pedagógica e a análise crítica da cultura corporal de movimento na educação infantil.

a) Domínio e sistematização dos conteúdos e dos procedimentos didático-pedagógicos

Evidenciou-se que programas dessa natureza são relevantes para a reflexão e intervenção quanto aos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, como referiu a professora Beatriz,

> A diferença de repertórios mesmo dos conteúdos de Educação Física, porque quando você vê movimento, se você fala assim: "esquema corporal", você tem que ter um entendimento muito bem do que é. [...] você tem que ter mesmo assim, essa visão didática pra você poder ter uma continuidade do conteúdo que você está trabalhando. (PROFESSORA BEATRIZ)

Ressaltou os saberes veiculados e que considera que apreendeu durante o programa:

> [...] as fases mesmo de desenvolvimento da criança, pra respeitar ainda mais cada uma delas, ampliando um pouco do conhecimento prático que eu obtive lá na formação da licenciatura em Pedagogia, sempre nos aspectos mesmo das três grandes áreas do movimento: os manipulativos, os não locomotores e os locomotores. De maneira que sempre estar garantindo essa ação mesmo global, em termos de atividades de diferentes repertórios que eu possa estar apresentando pra criança, pra que ela possa estar explorando e aprendendo. (PROFESSORA BEATRIZ)

Nas observações na escola Arara-azul constatamos que a professora Beatriz buscou ressignificar com as crianças os conhecimentos produzidos na formação, desenvolvendo um repertório ampliado de conteúdos como habilidades motoras básicas, reconhecimento do corpo, reprodução e criação de movimentos corporais, esquema corporal, brincadeiras de roda, brincadeiras tradicionais, capacidades físicas, entre outros. Ainda, quando havia o pedido de uma criança para repetir uma brincadeira sempre procurava atender, nos contando que permanece atenta ao que as crianças têm a dizer. Ao introduzir uma nova brincadeira observávamos que a professora resgatava os conhecimentos das crianças, incentivando-as a compartilharem com os colegas.

A aprendizagem de novos conteúdos e atividades foi destacada também pela Professora Priscila: “brincadeiras mesmo, as ideias novas que o curso propôs”, afirmando que conseguiu ressignificar para a sua prática o que foi produzido no curso. Os exemplos que apontou foram:

> [...] atividades com bola [...], com os arcos que eles [as crianças] gostam muito. Outras atividades em grupo, assim, de esquema corporal sabe, aquelas musiquinhas para trabalhar as partes do corpo [...] as ideias de como trabalhar as partes, vamos supor, de trabalhar saltos, trabalhar corridas assim, às vezes, a gente não tem aquelas ideias de como fazer isso, e isso acrescentou bastante, novas brincadeiras, eles gostam de brincar muito. Então, em como estar trabalhando isso de uma forma lúdica. Eu achei que foi bem significativo. (PROFESSORA PRISCILA)

Para a professora Luana:

> [...] eles [as crianças] têm que ter a noção assim de direita e esquerda, coordenação motora grossa, fina... Então eu acredito que esses movimentos auxiliam pra que cheguem nesses objetivos, de coordenação, de lateralidade, até assim... de autonomia mesmo deles, de não serem tão dependentes assim da gente. (PROFESSORA LUANA)

O estudo das fases de desenvolvimento motor foi marcante para a professora Joana, como contou:

> [...] eu achei interessante que ela [coordenadora] falava sobre as faixas etárias, a questão dos movimentos específicos, por exemplo, balé ela falava “tem que ser muito lúdico”, relacionando o que é típico de cada fase. [...] ficou muito forte assim as fases, relembrando as fases de desenvolvimento [...] achei que foi bom pra eu pensar até para o berçário, que atividades que estão sendo propostas? Estão sendo desafiantes e de acordo com a faixa dos bebês? (PROFESSORA JOANA)

Complementou a professora Beatriz que os saberes veiculados e apreendidos no programa incidiram na “dimensão afetiva, perceptiva, daquilo que fica pra criança, e das práticas físicas mesmo, a ginástica como um todo”.

A professora Michele acredita que a diversificação dos conteúdos foi um aspecto importante para introduzir novas práticas no seu cotidiano com as crianças: “porque a gente ficava limitada, tipo parque, tanque de areia, umas brincadeiras no círculo, não saía disso, sempre no mesmo ritmo, quer dizer, a criança até acabava ficando enjoada”.

Ainda, para Michele, foram importantes as aprendizagens relacionadas a materiais didático-pedagógicos: “lá a gente aprendeu bastante [...] a construir! Porque aqui a creche não tem muitas condições. A gente lá aprendeu a construir os brinquedos, a gente constrói, eu mesmo faço sozinha, que assim é mais fácil”.

A importância não só de conhecer diferentes materiais pedagógicos, mas dominar o seu uso para diferentes objetivos e atividades foi reportado pela professora Vera.

Complementou a Professora Bruna sobre a importância de aprender “coisas novas”, citando as habilidades motoras básicas, os conceitos de movimento locomotor, não locomotor e de estabilização e novas brincadeiras.

Renata citou como aprendizagens significativas ter apreendido novos conteúdos (como bilateralidade, esquema corporal, equilíbrio) articuladamente aos procedimentos didático-pedagógicos: “não sabia muito bem: o quê que trabalha o esquema corporal? O quê que trabalha a bilateralidade? [...] o curso veio a sanar isso [...] E agora [...] eu mesma refletindo na minha prática já consigo fazer isso”.

Nas observações que realizamos nas escolas de quatro professoras, verificamos o empenho destas em desenvolver uma prática inovadora com as crianças, resgatando os elementos apreendidos no programa. No decorrer das aulas as professoras relembravam os trabalhos desenvolvidos no programa, explicando-nos de que forma buscavam ressignificá-los com as crianças.

De modo geral, os objetivos das ações observadas nas escolas abordaram o reconhecimento do corpo pelo movimento; a exploração das possibilidades corporais por meio de gestos, ritmos e danças; a vivência de brinquedos cantados; a identificação e realização do movimento discriminando diferentes velocidades e trajetórias no deslocamento do corpo; o aprimoramento do desempenho na execução de atividades que requeiram equilíbrio, agilidade e velocidade; a exploração do alfabeto oralmente integrado com expressões corporais; aprendizagem de jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras com regras; a exploração integrada da oralidade, música, expressão corporal e matemática; a expressão e a imagem corporal; o desenvolvimento de habilidades motoras básicas e da coordenação motora; a exploração da imaginação e da criatividade brincando livremente.

A cultura corporal de movimento foi compreendida como elemento da linguagem corporal a ser explorada na educação infantil.

Daolio (2004) evidencia a importância do conceito *cultura* para a Educação Física, pois todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, sendo expressas de modo diversificado e com significados próprios de grupos culturais específicos e seus respectivos contextos. No sentido do que diz Nóbrega (2005, p. 610), “áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte”.

Assim, afirma Daolio (2004) que o professor não atua sobre o corpo do seu aluno ou mesmo com o movimento em si; ele atua com o ser humano nas suas manifestações

culturais relacionadas ao corpo e ao movimento, abrangendo os conteúdos historicamente definidos: jogo, esporte, dança, luta, ginástica.

Emerge, desta forma, a perspectiva da cultura corporal ou da cultura de movimento para fundamentar a intervenção pedagógica (BRACHT, 1992). Tal perspectiva surgiu a partir da preocupação com o que ensinar em Educação Física e em contextualizar as manifestações expressivas corporais nas aulas, considerando os significados a elas atribuídos pelas crianças e jovens.

Como explicitam Mattos e Neira (2003) é o gesto carregado de sentido, significado e intenção.

> Partindo do pressuposto de que todo homem é um ser cultural, portanto, possuidor de cultura, e de que todo comportamento humano, por mais próximo às suas necessidades fisiológicas que seja, se relaciona com a cultura, conclui-se que os comportamentos corporais são, antes de tudo, culturais. Não há uma forma universal e natural de andar, correr, saltar, dançar, lutar, jogar etc., assim como não existem modos corretos de sentar-se à mesa, falar, rezar, comer, lavar-se etc. Cada gesto é apropriado pelo grupo cultural, distinguindo-se de outras formas de execução pertencentes a outros grupos, tanto no que se refere à maneira pela qual ocorre, como pelo seu significado no interior de uma dada cultura. (NEIRA; NUNES, 2007, s/p)

Como já nos dizia Mauss (1974) o homem é *fato social total*, uma unidade bio-psíquica-social, ou seja, constituído na sua totalidade: fisiológica, psicológica, sociológica. Tais dimensões são interligadas, expressas em todas as condutas humanas, sendo impossível dissociá-las.

As técnicas corporais, ou seja, atos tradicionais e eficazes, são construções sócio-históricas, maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos, como no ato de caminhar, de nadar, marchar... – específicas de sociedades determinadas.

Toda sociedade impõe aos indivíduos o uso rigoroso de seus corpos. É através da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social imprime suas marcas nas pessoas. A especificidade é o caráter de todas as técnicas, cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios. Assim, para Mauss todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica, uma vez que atende aos critérios de tradição e eficácia. Valoriza Mauss a dimensão simbólica em contraposição à dimensão eficiente dos movimentos, refletindo sobre as especificidades do uso do corpo a partir da consideração de que ele expressa determinados valores de um dado grupo.

> É pelo intermédio das produções culturais que homens e mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Nesse sentido, as manifestações corporais, dadas suas características expressivas, encontram no contexto cultural as condições necessárias para sua gênese, incorporação, ressignificação e socialização de significados. (NEIRA; NUNES, 2007, s/p)

O coletivo de autores (1992) advoga a Educação Física como uma prática crítico-superadora, destacando que nessa perspectiva a expressão corporal é uma linguagem, apresentada como conhecimento universal e patrimônio da humanidade. A reflexão sobre a cultura corporal humana busca compreender o homem e a realidade dentro de uma visão de totalidade. Para o coletivo de autores a função da Educação Física é buscar

> [...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

A Educação Física, portanto, é considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento, sendo esta parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética. Na conceituação de Betti (2001, p. 156), cultura corporal de movimento é a

> [...] parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

A Educação Física como parte integrante da proposta pedagógica da escola, "[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana" (BETTI, 2009, p. 64).

As crianças devem experimentar um amplo repertório de vivências, com variadas oportunidades motoras, a fim de que explore a cultura corporal e uma série de relações com os outros e os espaços, (re)criando novas expressões. O movimento corporal pode se constituir numa relação entre indivíduo(s) (o próprio sujeito, outras crianças, professores etc.), objetos (bola, arco, brinquedos variados entre tantos outros) e o ambiente.

Os conteúdos relativos à cultura corporal de movimento vivenciados ao longo do processo histórico e social da civilização humana, bem como, o ensino de cada um desses conteúdos (imbuído de conhecimentos socioculturais, históricos, científicos, configurados em novas abordagens filosóficas, educacionais e/ou científicas), são pertinentes à educação

escolar, com a função de possibilitar às crianças e jovens a apreensão sistemática e aprofundada, bem como a transformação de tais conteúdos. Inferimos que se trata da prática consciente e comprometida com a formação humana.

As professoras reconheceram que além de ter apreendido diferentes conhecimentos da Educação Física, a formação implicou na superação de dificuldades relacionadas a procedimentos didáticos. Para Professora Patrícia: “muitas coisas a gente sabe, e não sabia nem como aplicar”.

Concluiu Renata que “era isso que a gente precisava, essa parte de saber realmente o que você está trabalhando”, pois “muitas vezes você sabe que tem um monte de coisa que dá pra trabalhar naquela mesma atividade, mas você consegue focar e olhar melhor o conteúdo que você está desenvolvendo na criança”, quando passa a dominar os conhecimentos específicos da área, como considera que ocorreu no programa de formação. Explicitou que antes do programa não havia clareza das razões específicas de se trabalhar atividades relacionadas ao movimento. Antes, considerava: “é a atividade pela atividade. Eu ficava é perdida, falava: ‘mas o que eu estou desenvolvendo? O que eu vou trabalhar com isso? Só porque é legal?’” e hoje consegue perceber mudanças em sua prática, como relatou:

> Melhorou. Melhorou por quê? Porque embora eu faça as mesmas atividades, ou, assim, consiga até criar mais, pesquisar mais, eu percebo que hoje eu vejo melhor o conteúdo por trás daquela atividade [...]. Então o que eu vejo agora por trás das atividades que eu mesma desenvolvo mudou completamente depois do curso [...]. (PROFESSORA RENATA)

Assim, hoje “quando eu olho pra uma atividade, que eu pego, não vou falar que eu sou *expert* no assunto, mas é muito mais fácil eu olhar e falar: ‘nossa, isso está trabalhando isso, está trabalhando aquilo’”.

Observamos um dos momentos da professora com as crianças da escola Lobo-guará em que desenvolveu uma parlenda, dentro do espaço destinado ao eixo da linguagem oral. Após o grupo trabalhar a letra da parlenda pediu para as crianças pensarem em expressões corporais e gestos para representar cada personagem e o significado das frases da história, que ia explicando conforme as crianças davam sugestões. Quando havia divergência entre os gestos escolhidos, a decisão ocorria por votação. O grupo repetiu a parlenda algumas vezes combinando os gestos até que todos realizassem a pequena coreografia construída. Ao término da atividade a professora nos explicou que o foco era a oralidade, mas que é possível (e desejável) envolver a música, o movimento, a matemática, como fez. Assim, ao trabalhar os conteúdos do eixo movimento também busca integrar outras áreas de conhecimento.

As experiências infantis precisam ter como base a curiosidade, a iniciativa, a maneira própria da criança criar significações sobre o mundo. Experiências de brincar, imaginar e criar, de exploração das linguagens corporal, verbal e artísticas, exploração da natureza, exploração do conhecimento matemático, da cultura e sua produção.

A forma de trabalhar os conteúdos na educação infantil também foi ressaltada pela professora Paula, ao dizer que as áreas de Artes e Educação Física são as que mais apresentam dificuldades para ela: "em Artes, movimento e Educação Física eu sou meio... eu era meio perdida pra trabalhar assim, porque você pega lá o plano anual tem um objetivo, mas você fala: 'como que eu vou trabalhar isso aqui com a criança?'". Além disso, acredita que "muitas vezes o professor faz, mas não sabe o porquê que está fazendo, faz o certo sem saber o objetivo do certo".

A Professora Luciana ao explicar que a formação inicial não contemplou devidamente a relação teoria e prática, além de não trabalhar os conteúdos da Educação Física (teve apenas uma disciplina na área com uma aula prática) fez referência à aprendizagem dos conteúdos e de novas atividades no programa, além do fato de que "com o curso a gente pode rever muitas teorias e consegui, acho, articular na minha prática de acordo com o meu grupo de alunos".

> As atividades que foram desenvolvidas, por exemplo, eu sempre utilizo isso, a alfabetização junto com o movimento, são atividades que eu poderia fazer interdisciplinaridade. Atividades com uma bola... diversas atividades, aumentou meu repertório, coisas assim, contribuiu bastante. (PROFESSORA LUCIANA)

A professora Paula detalhou uma atividade desenvolvida no programa que realizou com sua turma do mini-maternal.

> Teve uma que até quando eles ensinaram lá, falei: "ai, mas não dá pra dar isso pra minha turma, eles são muito pequenos", que é a do equilíbrio. Eu pego um colchonete, daí a menina que me auxilia pega de um lado e eu pego do outro, daí a criança sobe e a gente faz aquele joguinho de puxa pra cá, puxa pra lá, eles vão se equilibrando e eu falava: "imagina, eles vão cair, vão se machucar, eu vou ficar com dor nas costas de puxar", mas aí tudo a gente adaptou, sentamos no chão, fizemos devagar, eles amaram! (PROFESSORA PAULA)

O que no início pareceria que poderia não surtir efeito, acabou por ser bem sucedido,

> No começo a maioria não queria ir, porque eles têm medo de cair porque eles são muito pequenininhos, então os mais corajosos iam e os outros davam risada, aí eles falavam: "vem fulano!", "não quero"; "vem fulano!", "não quero". Aí com a repetição [...] hoje a grande maioria já faz, ainda tem uns dois lá que não querem fazer de jeito nenhum, mas eu também não forço porque eu acho que cada criança tem o seu tempo... porque senão depois a criança nunca mais quer fazer nada. Essa foi uma das coisas que eu aprendi lá pra fazer. Outras [...] foi virar cambalhota, o circuito eu achei muito legal. (PROFESSORA PAULA)

“Até algum tempo atrás eu achava que era impossível você fazer qualquer atividade dentro do berçário, hoje não! Os movimentos, a estimulação ela está nos berçários”, considerou a professora Patrícia.

As crianças, desde o nascimento, podem ser estimuladas a conhecer e familiarizar-se com o seu próprio corpo e discriminar o corpo do outro. Os bebês desenvolvem as habilidades perceptivo-motoras conforme ampliam e diversificam os seus movimentos, por meio de gestos, expressões faciais e corporais, estímulos de movimentos corporais diversos, jogos de imitação, diferentes ritmos sonoros, atividades de relaxamento, entre outros.

Diante de tais manifestações de apreensão de conhecimentos específicos da Educação Física por parte das professoras participantes do programa, entendemos que no âmbito da formação de professores o corpo docente universitário desta área, com a produção de conhecimentos articulados à educação infantil, pode contribuir significativamente para a superação de concepções hegemônicas relacionadas ao fazer pedagógico quando se trata do movimento corporal, como aquelas relativas ao “esporte”, ao “rola bola”, ao “*laissez faire*” (ou “abandono pedagógico”), ao “momento do parque”, ao “momento do corpo”, como enfatiza Ayoub (2005, p. 145), avançando para além das dicotomias relacionadas ao corpo e ao ser humano e no domínio dos conteúdos específicos de acordo com as faixas etárias infantis e seus contextos sócio-histórico-culturais.

Outro elemento constatado foi que a falta de conhecimentos específicos dos conteúdos – embora muitas professoras valorizassem o movimento como a linguagem principal da criança – gerava dificuldades para sistematizar os conteúdos no planejamento escolar.

Sendo o período da infância uma etapa singular da vida do ser humano, primordial para o desenvolvimento, como ressalta Angotti (2010), o processo escolar deve ser planejado e bem estruturado.

E essa foi uma dificuldade superada pelas professoras Joana e Bruna, para as quais o planejamento esteve entre as aprendizagens proporcionadas pelo programa.

> [...] essa parte de colocar no papel me ajudou bastante [...] superinteressante [...] estar desenvolvendo os planos [...] colocar os nomes científicos [...] eu acho que a questão do plano mesmo de colocar no papel, porque é aquilo que eu falei, a gente sabe o que é pra fazer, mas na hora de colocar ali com as palavras que tem que ser colocadas (movimento locomotor...), então, essa parte mudou assim no plano pra mim. (PROFESSORA BRUNA)

A professora Beatriz da escola Arara-azul, além de nortear seu trabalho pelo planejamento anual da escola, elabora planos mensais e, mais detalhadamente, semanais, conforme nos apresentou.

Este foi um dos assuntos abordados mais especificamente no 5º módulo do programa e é um elemento a ser enfaticamente trabalhado nas ações formativas, pois revela-se como central no processo educativo, um meio para o fazer pedagógico reflexivo e crítico, colocando em pauta dificuldades e/ou necessidades específicas que podem ser superadas por diferentes meios formativos. E como constata Ayoub (2005) é comum a inexistência do planejamento na área da Educação Física, mesmo entre os professores especialistas, predominando o improviso ou as atividades que as crianças dizem gostar. Ressalta-nos a autora que

> O planejamento pedagógico caracteriza-se [como] um guia de orientação e como uma projeção daquilo que desejamos alcançar (projetar possibilidades); é a organização do conhecimento e das ações no tempo; exige o estabelecimento de prioridades; precisa ser flexível – ter abertura para a redefinição das ações, levando em conta os interesses e experiências das alunas e alunos; deve ser elaborado considerando o que vai ser ensinado, para quem vai ser ensinado, porque e para que vai ser ensinado e como vai ser ensinado; precisa ser pensado na articulação entre os seus elementos constitutivos: os conhecimentos, os objetivos, os procedimentos didático-metodológicos e a avaliação do trabalho desenvolvido em relação aos alunos, à atuação do professor, à instituição e ao próprio planejamento. O planejamento pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico; não pode caracterizar-se como mero instrumento burocrático! (AYOUB, 2005, p. 146)

Se pensarmos que projetar significa lançar-se para frente, que indica a ideia de um futuro diferente da situação do presente, temos que o termo *projeto* pressupõe uma ação intencionada que traz consigo um sentido definido do que se quer inovar (GADOTTI, 2000). O Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com Vasconcellos (2004a), caracteriza-se como um instrumento teórico-metodológico que, por meio de uma leitura da realidade, visa intervir nessa realidade e transformá-la. Sua sistematização não é definitiva, podendo ser reconstruída ao longo de seu desenvolvimento.

Assim, Vasconcellos (2004a, 2004b) compreende o PPP como o plano global da instituição. Consiste em um processo de planejamento participativo, que no seu decorrer se aperfeiçoa e se concretiza. Para Pereira (2008) a sua elaboração exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade, bem como o tipo de indivíduo que se busca formar. Sendo fruto de reflexão e investigação, como também indica Veiga (2003), o projeto aponta um rumo, uma direção para um compromisso estabelecido coletivamente.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação infantil estabelecem, no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 5/2009, que

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b)

Cada unidade escolar ao elaborar seu projeto político-pedagógico, com o conhecimento profundo das crianças que atende, dimensionará a mediação adequada para exploração das diferentes linguagens e conhecimentos, sem prender-se no adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976; KISHIMOTO, 2001; MARCELLINO, 1999) ao impor a sua cultura sufocando aquela criada pelas crianças entre elas.

Cabe garantir, que a linguagem corporal, expressa pelos jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, atividades circenses, entre outras, sejam contempladas na infância, tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa, construída na relação criança/adulto e criança/criança (AYOUB, 2001).

b) O embasamento teórico e a análise crítica da cultura corporal de movimento

Além do domínio dos conteúdos e dos procedimentos didático-pedagógicos e a sistematização dos conteúdos, o embasamento teórico foi destacado pelas professoras, pois é o que permite a sustentação dos conteúdos no planejamento pedagógico, de acordo com as manifestações das participantes.

> [...] teve aquela parte, a teórica, o embasamento teórico, porque às vezes a gente dá atividade de movimentos, mas não sabe assim especificamente o que está trabalhando. E, às vezes, a gente nem dá atividades de movimento porque não vê... acha que [...] não tem tanto valor mesmo. (PROFESSORA GISELE)

> [...] antigamente [...] não tinha claro quais eram os objetivos, deixava-se fazer sem um objetivo, assim, muito claro. Agora não, agora as crianças já executam e já tem um objetivo claro, "por que que você está dando aquele movimento?", "qual o seu objetivo com aquilo?". (PROFESSORA LUANA)

Como ilustra o relato da Professora Gisele, muitas vezes as atividades que eram propostas do decorrer do curso, as professoras já realizavam com as crianças, porém "a questão é estar pensando: por que eu vou, com que objetivo eu vou trabalhar os movimentos [...], saber o que realmente você está fazendo. Assim você começa a valorizar o seu trabalho; quando você sabe o que você está fazendo". Desse modo, relatou que "na hora mesmo do meu planejamento, eu já sento e penso [...] quais os conteúdos de movimento que eu vou desenvolver com as minhas crianças, o que elas estão pedindo pra mim, o que eu posso trabalhar com isso".

O relato da professora Patrícia reiterou que além de não saber como desenvolver certos conteúdos, sabia "muito menos, às vezes, que tinha nome, dentro da especificidade de vocês que aquilo tinha nome da maneira como a gente lida no cotidiano".

A professora Vera corroborou: “uma coisa que é super legal: os termos técnicos. Às vezes, a gente fala as coisas... para e fica pensando: ‘qual é o termo correto?’”. Para Renata, tais conhecimentos são importantes para aprofundar o trabalho na área do movimento.

> [...] essa sensação de que “ai, essa atividade, será que está desenvolvendo...?”, aquela dúvida mesmo de fundamentar. [...] hoje eu consigo ver um pouco melhor depois do curso. [...] Eu percebi que depois do curso, na verdade eu fazia, mas eu fazia uma coisa sem entender. [...] eu acho que isso que é vincular a teoria à prática, quando você começa a entender certas coisas e trabalhar de forma que entenda o que você está fazendo [...]. (PROFESSORA RENATA)

Concluiu Renata que o curso “trazia da teoria para a prática” e era isso o que precisava para mudar sua ação pedagógica.

A clareza na definição dos objetivos, métodos, procedimentos didático-pedagógicos e de avaliação são essenciais, bem como dar voz à criança, pois como corroborou a professora Michele “tem que ter um objetivo, o porquê que você está dando aquilo e o que a criança vai retribuir, como foi pra criança”.

Esses aspectos mencionados e discutidos acima refletem na capacidade de analisar criticamente os conteúdos e as atividades desenvolvidas com as crianças. Para a Professora Vera ficou evidente essa importância:

> [...] mesmo que a gente use os mesmos tipos de atividades anteriores, hoje a gente sabe pra que serve, então você tem outro olhar. [...] você tem o olhar crítico. Você consegue ter esse olhar que não tinha antes. Eu acho que muda, mesmo que você não intensifique: “Ah, não! Vai trabalhar mais porque fez o curso.” Não é nesse ponto, você tem o olhar crítico. Então, acho que mudou.

Para a Professora Joana, a contribuição mais significativa do programa foi sentir que é possível “promover movimentos […] com uma intencionalidade” na educação infantil, o que vai ao encontro do que reporta Gómez (1998a, p. 86): “o ensino não é meio para conseguir certos objetivos fixos, previamente estabelecidos, mas o espaço no qual se realizam os valores que orientam a intencionalidade educativa”.

Pareceu-nos que houve o despertar para o fato de que o homem é fala e expressão e se expressa pelos seus movimentos, posturas, gestos, olhares, no seu andar. O movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido, o que o diferencia do movimento de outros seres (SANTIN, 2003). Em relação à gestualidade humana, complementam Mendes e Nóbrega que

> [...] apesar de todos os seres humanos serem capazes de gesticular, os gestos expressam as singularidades individuais e culturais apresentando linguagens específicas. Essa articulação, ao mesmo tempo em que contribui para refutar o reducionismo referente à naturalização do corpo e do movimento humano, revelando os aspectos culturais e sociais, expõe algo que é comum a todos os seres humanos, ou seja, a linguagem gestual. (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 127)

Por isso, a linguagem corporal justifica-se como área de conhecimento a ser explorada na educação das crianças, e não como meio de preparar a criança para a alfabetização ou para o desenvolvimento do raciocínio matemático, por exemplo. A professora Gisele demonstrou o olhar crítico para essa questão e que valoriza o movimento corporal infantil como forma de linguagem e expressão:

> [...] até na Educação Física a gente vai ter que por o conteúdo de matemática? Porque a gente vê a Educação Física como a questão mesmo de expressão... e aí é a Educação Física pra Matemática, a Educação Física pra Português, Educação Física pra Ciências... Não! (PROFESSORA GISELE)

Essa preocupação é bastante pertinente para professoras da educação infantil, pois ao refletirmos com Sayão (2002, p. 58) compreendemos que

> [...] é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função "pedagógica" inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar.

Embora fossem esperados avanços com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apresentado pelo MEC em 1998 (BRASIL, 1998), Cerisara (2001) ao analisar as contradições constantes no texto entende que a inclusão do brincar e do movimento no documento

> [...] poderiam significar um avanço, se não tivessem recebido o tratamento escolar, sendo reduzidos a conteúdos a serem ensinados e itens de avaliação. [...] o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como eixo de trabalho uma vez que tratar a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque incorre no perigo da escolarização precoce e/ou da "didatização do lúdico". (CERISARA, 2001, p. 36)

Conclui Cerisara (2001, p. 37) que "o documento é *ambíguo* conceitualmente oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo", ao apresentar contradições relacionadas entre concepções de criança, de desenvolvimento e conhecimento, educação infantil e currículo, cuidar e educar. Na concepção geral o texto é inovador, mas seus argumentos não o sustentam.

Oliveira (2005) ao realizar estudo bibliográfico de produções acadêmicas do período entre os anos 1980 e 2002 constatou que para a Educação Física infantil as abordagens pautam-se nos conhecimentos do desenvolvimento motor, da psicomotricidade e da recreação, especialmente. Pode-se afirmar que, de modo geral, as práticas corporais assumem um papel instrumental na escola, além de transpor uma concepção abstrata de infância, pois não consideram o contexto histórico-social no qual as crianças (e as diferentes infâncias) são constituídas. Ademais, "essas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da

produção acadêmica da Educação Física, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de 'salvadora' dos corpos infantis" (OLIVEIRA, N., 2005, p. 103).

> A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Rodar como pião, cantando parlendas e músicas que falam sobre a alegria de rodopiar, expressa o prazer anunciado por Caillois (1967), no ato da vertigem. Unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive. (KISHIMOTO, 2001, p. 9-10)

A professora Paula fez referência à importância atribuída às diferentes áreas de conhecimento na educação infantil:

> Educação Física, Artes, que eu acho que é onde a gente mais peca, porque você dá mais valor no conteúdo clássico que é História, Geografia, Português, Matemática... e dá pouca importância para o que mais... deveria ser ao contrário na educação infantil, o peso maior deveria ser de Artes, Música, Movimento e o peso maior dos conteúdos clássicos deveria recair lá no fundamental, sabe, devia ser ao contrário. Não que... cada um tem o seu valor [...]. (PROFESSORA PAULA)

É preciso compreender, como Neira e Nunes (2007) que ao jogar, dançar e correr, os homens e as mulheres comunicam e transformam em linguagem o movimento humano. Esta linguagem assume traços próprios em cada grupo cultural e expressa sua cultura por meio dessas práticas. A educação corporal crítica é meio para que os sujeitos tenham oportunidade de conhecer mais profundamente e ampliar o seu próprio repertório de cultura corporal, bem como acessar códigos de comunicação de outras culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

E essa consciência crítica pode ser trabalhada nos programas formativos, seja na formação inicial, seja na continuada, pois conforme constatamos a formação continuada de professores quando trabalhada nessa perspectiva possibilita aos professores um novo olhar sobre os objetivos e conteúdos escolares e, consequentemente, uma prática pedagógica diferenciada. Nesse contexto, o domínio dos conhecimentos específicos da área propiciou às professoras a capacidade de justificar os conteúdos da cultura corporal de movimento no trabalho escolar.

A professora Gisele compreende a necessidade de estar preparada para justificar suas ações pedagógicas: "eu sei o que eu estou fazendo, eu estou agindo assim porque eu sei o que eu estou fazendo. Agora, se você está agindo e alguém chama sua atenção e você pega e já se retrai é porque você não sabe o que você está fazendo...".

Como elucida a fala da Professora Paula, "tem muita professora que é assim, às vezes, faz até o certo, mas não sabe o porquê que está fazendo daquele jeito. Esse curso ajudou

a gente a entender, a saber o porquê que faz, como que faz, qual a importância de ter separado esse horário" para o eixo movimento na educação infantil.

Assim como a professora Vera, a professora Paula acredita que "a mudança, ela é sempre gradativa, não dá pra você falar assim: 'ai, eu fiz e...'", mas contou que sua prática "mudou bastante, principalmente com minha turma menor, do mini-maternal". Nas aulas observadas a professora desenvolveu com as crianças várias atividades vivenciadas no programa e sempre justificando o porquê de cada uma, quais os seus objetivos e os resultados que vinha alcançando ao longo do ano. Destacou como as crianças estavam desenvolvendo a autonomia, pois no início do ano não brincavam sozinhas, precisavam da sua ajuda com mais frequência nos brinquedos do parque (como para descer do trepa-trepa, por exemplo), falavam pouco, eram mais envergonhadas no momentos de atividades em grupo e de expressão corporal. Durante a entrevista também explicitou como é importante justificar seu trabalho:

> Eu achei que fica mais claro, porque aí agora quando você está dando um movimento, uma brincadeira, uma atividade, se alguém perguntar: "Mas você está trabalhando o quê? [...] Agora você sabe [...] A gente aprendeu a linguagem certa pra expressar, "ah, eu estou trabalhando o movimento locomotor, eu estou trabalhando movimentos manipulativos, quero trabalhar o andar, o correr", que fica esquecido isso, eu penso assim: "ah, mas trabalhar o andar? Andar é uma coisa tão básica, como que você vai trabalhar o andar?". Mas tem até uma brincadeira que eu faço lá, que é do "macaco na roda", que ajudou as minhas crianças a pular, tinha criança que não pulava, sabe assim quando dá um saltinho, ergue um pé, ergue o outro, não sabia pular, e com a brincadeira ela aprendeu a pular. (PROFESSORA PAULA)

Entendemos que o domínio dos conhecimentos acadêmico-científicos da área do movimento é primordial para a transformação da prática pedagógica e do contexto social da escola, pois como enfatizou a Professora Michele, o trabalho eficiente e fundamentado teoricamente pode levar a mudanças de mentalidade de toda a comunidade escolar. "A Educação Física na área infantil também tem o mesmo peso que as outras disciplinas e, às vezes, as pessoas não acham isso, acham que são só brincadeiras que não têm importância, e não é bem assim", disse a entrevistada. Reconheceu que ela mesma, por vezes, apegou-se a essa concepção, "porque a gente que não é formado em Educação Física, você achava que era uma brincadeira, uma recreação, e não é assim".

De modo semelhante, ressaltou a professora Patrícia (que atua como diretora escolar) que buscou "aprender mais, ver os recursos para estar orientando o pessoal a trabalhar dentro da escola com as crianças pequenas. Porque é uma área, assim, meio que esquecida".

Como nos chama a atenção Marin (1995), na formação de professores,

> Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (MARIN, 1995, p. 17-18)

A socialização dos conhecimentos que fundamentam a etapa da educação infantil é emergente "para que a sociedade possa rever seu entendimento baseado em senso comum, superar antigos conceitos e consolidar esta etapa pertencente ao sistema educacional". O entendimento do significado e da importância da educação infantil, bem como o comprometimento sério com o desenvolvimento da infância, implica na clareza de *para que*, *para quem* e *por quê* o caráter educacional da educação infantil (ANGOTTI, 2010, p. 15).

Nesse esteio, na próxima seção abordamos outra dimensão influenciada pelo programa de formação: as mudanças (ou, às vezes, reafirmação) de concepções relacionadas ao movimento infantil.

5.2 O movimento corporal como linguagem da criança

Partimos do pressuposto de que a educação infantil se constitui como o espaço e o tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos: afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo etc. Articuladamente aos conhecimentos acadêmico-científicos das áreas que compõem a educação infantil, as concepções da comunidade escolar apresentam-se como diferenciadores do cotidiano educativo.

Diferentes concepções induzem diferenças no fazer pedagógico. Como reporta Richardson (1996) citado por Marcelo (2009, p. 15) "as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar".

Dentre as principais aprendizagens proporcionadas pela participação no programa de formação, as professoras indicaram a compreensão do movimento corporal como linguagem da criança e a apreensão de outro olhar para a criança como sujeito.

O movimento corporal integra as diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. Para a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, o movimento constitui-se numa das principais formas de expressão, sua principal linguagem. É a forma pela

qual a criança conhece o mundo, explora o ambiente. Como ainda não possui a verbalização, expressa-se pelo movimento, revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, aproximação ou distanciamento, condições de saúde entre outros, evidenciando situações físicas, emocionais e mentais.

Esse entendimento foi propiciado pela socialização dos conhecimentos e experiências no programa de formação, segundo as entrevistadas: “não é a mesma coisa que era antes, você olha o aluno, você consegue ver como ele é puro movimento, o motivo, você consegue enxergar certas coisas” (PROFESSORA VERA).

“O movimento que era assim para mim, era como mais um componente curricular, [o programa] me fez entender realmente que é a linguagem da criança, principalmente da criança pequena”, relatou a professora Beatriz. Na escola, durante nossas observações, nos contou que no início do ano trabalhou mais enfaticamente as dimensões da socialização, identidade e autonomia (pois as crianças apresentavam dificuldades de relacionamento entre elas e com os adultos), desenvolvendo conteúdos lúdicos como brincadeiras cantadas ao identificar na linguagem corporal os meios para compreender a criança.

A professora Beatriz disse buscar compreender a criança de modo integral: “a criança é um ser como um todo, então eu não tenho como discernir, então é muito interdisciplinar o tempo todo”. Atribui Angotti (2010, p. 19) que

> [...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

A extensão da escolarização primária se deu em meados do século XIX, no contexto europeu, considerada pela classe no poder como um dos mecanismos privilegiados para controlar as formas de pensamento e as ações do ‘corpo social’, e, dentro da escola, ganhava espaço um conteúdo presente no pensamento médico e pedagógico ao longo de todo o século XVIII: o exercício físico (denominado então como ginástica). Este foi enaltecido, como elemento da educação, por pensadores como Rousseau, Basedow e Pestallozzi e políticos revolucionários franceses como Condorcet e Leppelletier (SOARES, 1994).

Contudo, o olhar que o corpo recebeu, naquele momento, estabeleceu-se a partir de um caráter conservador e utilitário, relacionado à importância da força física do trabalhador. “O estudo do corpo dos indivíduos, este importante instrumento da produção, passou a ser rigorosamente organizado sob a luz da ciência, mais especificamente das ciências biológicas” (SOARES, 1994, p. 61).

Ao refletir, no campo educacional, sobre as concepções de corpo que permearam nossa história e a cultura corporal de movimento como linguagem, cabe questionar: qual o lugar ocupado pelo "corpo" no contexto educacional formal? De acordo com Nóbrega (2005) para pensar o lugar do corpo na educação (e na escola) é necessário, primeiramente, conceber o sujeito como um ser corporal, ou seja, compreender que o corpo da criança não é um instrumento das práticas educativas, já que as produções humanas (ler, escrever, dançar, jogar, contar...) somente são possíveis pelo fato do indivíduo ser corpo.

De modo semelhante questiona Kishimoto, pensando no contexto da educação infantil:

> Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social. [...] As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas. (KISHIMOTO, 2001, p. 7)

Como disse a professora Paula, "criança é movimento, criança é brincadeira, criança é imaginação [...]". Para a educadora precisamos "valorizar mais a infância", porque muitas vezes perde-se "o foco, muda o foco só pra escola, escola, escola, escola, sendo que você pode educar e transmitir os mesmos conhecimentos que você faz, às vezes, sentado numa carteira, você pode dar numa brincadeira". "Eles aprendem brincando", corroborou a professora Juliana.

"O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano" (NÓBREGA, 2005, p. 603). Precisamos superar o aspecto de instrumentalidade e ampliar as referências educativas quanto ao trabalho com o movimento na escola. Nas palavras de Kishimoto,

> Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. (KISHIMOTO, 2001, p. 9)

A professora Vera, uma das mais experientes do grupo, indicou a reconstrução de seu olhar para com as crianças que frequentemente são consideradas indisciplinadas pelo excesso de movimento na escola: "os arteiros, antigamente você falava: 'Ah é bagunceiro!'

Não, agora a gente já vê que [...] não é bem bagunceiro, a gente consegue ver o outro lado que antes a gente não via. É a maneira dele, você consegue enxergar o que você não via antes".

Observamos que a mediação da professora nas atividades no parque na escola ocorreu no sentido de orientar as crianças evitando acidentes, apresentando uma postura séria e argumentando que as regras são necessárias para o desenvolvimento infantil. Entretanto, não demonstrou buscar "disciplinar" seus corpos, ao contrário, demonstrava satisfação e dava retorno positivo às crianças quando conseguiam elaborar novos movimentos nos aparelhos, desenvolvendo novas habilidades.

Mas sabemos que a estrutura escolar supervaloriza certas aprendizagens e fragmenta o conhecimento. No que se refere ao movimento corporal predomina uma concepção racionalista e de disciplinarização dos corpos, de controle dos gestos e manifestações, acarretando para a criança a perda da espontaneidade, da liberdade de criação e livre expressão, como se fosse possível conhecer o mundo e apropriar-se dos saberes somente pela razão, sem envolver a percepção dos sentidos corporais. A apropriação do mundo depende da experimentação do sujeito e na educação infantil as experiências lúdicas, principal meio de reconhecimento do mundo pela criança, são geralmente adaptadas para atingir finalidades secundárias, colocando em segundo plano a importância que a vivência lúdica tem em si mesma para o desenvolvimento pleno infantil.

Como bem lembra Kishimoto:

> Em tempos passados, concepções de criança e educação propunham retirar as crianças das ruas para encerrá-las entre quatro paredes, com cuidados mínimos de saúde, higiene, alimentação e vigilância total (Foucault 1977). Hoje, reproduzem-se quadros similares: disciplinar por meio de orações e tempo de espera, exercícios gráficos e conteúdos escolares, atividades fragmentadas ou pouco relevantes para a educação e o desenvolvimento infantil. Como no ensino fundamental, há filas para entrar, carteiras alinhadas, nucas atrás de nucas, mesinhas de quatro a seis lugares, onde apenas a proximidade física une as crianças. Não há cooperação, expressão de necessidades individuais e coletivas. Prevalecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis. (KISHIMOTO, 2001, p. 8)

Problematiza Strazzacappa (2001) que a noção de disciplina empregada na escola sempre foi a do "não-movimento". As crianças *educadas* e *comportadas* seriam aquelas que simplesmente não se movessem, no modelo de escola-militar da primeira metade do século XX, sendo que ainda prevalece essa ideia do não-movimento como conceito de *bom comportamento* escolar (p. 70, grifo da autora).

> O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. [...] Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

Na concepção de Kishimoto (2001), não há como pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo, o movimento. Mas, para a professora Luana,

> [...] na educação infantil a gente tem o hábito de falar na escola: “não corre que você vai cair, não faz isso!”, sabe? De ficar taxando a criança, de não deixar ela se movimentar mesmo, e a gente perde a noção do quanto é importante pra ela.

A professora Gisele criticou a noção de que o corpo em movimento é inconveniente na escola, embora este seja o comportamento esperado dos alunos por parte da comunidade escolar: “é mesmo, o corpo é pra ficar parado, porque o corpo atrapalha!”, e lamenta, que se assim for: “tem uma hora que ele vai se acomodar”.

Como constata Foucault (2006, p. 117) com o advento da Idade Moderna, as escolas deixam de ser lugares de suplício e de aplicação de castigos corporais para se tornarem instituições de formação de "corpos dóceis". A docilização do corpo (imbuída das relações de poder da sociedade) tem suas vantagens sociais e políticas em relação ao castigo corporal, pois este enfraquece o corpo, enquanto aquele os torna produtivos, obedientes e manipuláveis.

As reflexões do programa contribuíram para a compreensão da professora Beatriz quanto à razão das crianças não permanecerem imóveis: “querer que eles permaneçam mais sentados, em ordem? Eu consigo entender porque você pede e ele não te atende. Por quê? Porque ele quer se movimentar e explorar o espaço que ele tem o tempo inteiro”.

Contribuem Neira e Nunes (2007) que a ação educativa tem a função de tornar quem aprende ciente das relações de poder e da forma como as instituições sociais modelam as representações que exercem ação sobre e por meio dos corpos dos sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido,

> Contrariando esse processo de homogeneização corporal, afirmamos que em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, uma educação corporal democrática deverá proporcionar condições para que se possa romper com o circuito perverso que ao impor padrões, exclui os corpos diferentes e que, por sua vez, ao tentar alcançar as referências hegemônicas, fracassam em função da sua trajetória cultural diferenciada. (NEIRA; NUNES, 2007, s/p)

O programa contribuiu para a professora Luana compreender que o movimento é forma de expressão: “fez ver que realmente era importante, que realmente precisava trabalhar isso [...] E que ela [a criança] também pode aprender através do lúdico, ela pode estar executando movimentos e nem perceber que é através do lúdico que ela está fazendo”.

Observamos que nos primeiros encontros do programa era recorrente a utilização de termos pelas professoras como “treinamento” para referirem às atividades que desenvolviam com crianças de dois, três anos de idade. Uma professora contou que dentre os conteúdos de suas aulas no eixo movimento com crianças de três anos trabalhava o basquetebol. Isso evidenciou concepções de Educação Física e esporte como sinônimos, mesmo tratando-se de crianças pequenas, de faixa etária inapropriada para a estimulação da especialização esportiva.

Especificamente ao episódio do basquetebol, as professoras explicaram que as escolas de educação infantil receberam bolas oficiais de basquete e não sabiam como utilizar esse material com as crianças. Nas discussões durante os encontros foi comentado sobre o processo de licitação para compras de materiais que impede a discriminação detalhada de produtos, o que prejudica o direcionamento adequado para aquisição de materiais pedagógicos de acordo as especificidades das crianças. Outro fator é a lacuna constatada em termos de conhecimentos da especificidade dos conteúdos e as fases de desenvolvimento motor infantil, sendo que o trabalho destes elementos no programa foi um fator relevante para superar a concepção hegemônica do esporte na Educação Física para esse grupo.

Essas são concepções importantes de serem debatidas em ações formativas, diante da constatação de que

> [...] as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interditadas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista (histórico) corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 239)

A professora Priscila também observou que o movimento é uma linguagem, um meio de expressão infantil: “cultura do corpo, de movimento, que a criança é essencialmente movimento nessa faixa etária, e da importância de trabalhar isso, de não ficar aquela coisa maçante em sala de aula”.

Na organização da rotina das quatro escolas observadas encontramos o seguinte panorama com relação aos espaços e tempos reservados para o movimento corporal e o brincar: nas escolas Arara-azul (Professora Beatriz), Onça-parda (Professora Vera) e Tamanduá-

bandeira (Professora Paula), o eixo movimento, assim como as atividades no tanque de areia, têm lugar três vezes por semana no currículo, e as brincadeiras no parque são diárias.

Na escola Lobo-guará há uma peculiaridade quanto ao eixo movimento. A professora Renata trabalha-o diariamente. No entanto, são reservados 20 minutos para esse eixo e não 30 como para os demais. Devido a este momento ocorrer antes do lanche e para não coincidir todas as turmas no mesmo horário no pátio, a direção solicita que essa turma encerre as atividades 10 minutos antes do previsto. Diariamente as crianças brincam no parque e atividades no tanque de areia ocorrem duas vezes por semana (conforme as crianças vão crescendo e mudando de nível – do maternal até o jardim – a frequência ao tanque de areia diminui).

A professora Renata considera que "se você ver, for pensar bem, pra questão só do movimento fora música, fora outras coisas, fora o espaço livre, é bastante tempo assim...".

Na cultura infantil, a realização do movimento corporal se dá por meio do lúdico, especialmente do jogo, da brincadeira. Emerge resgatar espaços e tempos para o brincar cotidianamente, pois como diz Benjamin (1984, p. 75), "a essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito".

O brincar e a ludicidade são elementos da cultura corporal a serem mediados na educação infantil num contexto em que cada vez mais a comunicação de massa estimula o consumo desenfreado na infância.

O *ser criança* no mundo capitalista é discutido no documentário "Criança, a Alma do Negócio" de Estela Renner, produzido no Brasil em 2008, ao mostrar a exposição que as crianças estão sujeitas diante do marketing infantil.

Como se pode verificar no documentário, o desejo de consumir está presente em todas as classes sociais, a diferença fundamental é que umas consomem mais que outras. Mas, a frustração ocorre para ambas: aquela que consome mais nunca está satisfeita, pois se trata do consumo pelo consumo, sem significado do ponto de vista da ludicidade e, embora as crianças menos favorecidas economicamente não tenham condições de adquirir muitos dos brinquedos e outros objetos que gostariam, frustram-se constantemente por serem "bombardeadas" por muitas horas, todos os dias, pelo marketing infantil. Conforme citado no vídeo, as crianças brasileiras são as que mais assistem tevê no mundo, quase cinco horas por dia; por conseguinte estão a mercê do slogan *"compre, compre, compre"*, dirigido a elas e transmitido o tempo todo nesse meio de comunicação.

O ideal consumista contribui para forjar novas culturas infantis, mas não somente ele. Como observa Marcellino (1999) a obrigação precoce é outro desequilíbrio importante da infância; é como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse a espontaneidade e a capacidade de brincar. Tal desequilíbrio é verificado na exigência dos pais e responsáveis, da escola, que procuram manter uma agenda repleta de atividades como aulas de inglês, balé, lutas, natação etc. que deixam de ser lúdicas no momento em que são impostas.

As professoras participantes do programa relataram a ansiedade dos pais e responsáveis para com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças da educação infantil, como vemos no relato da professora Patrícia:

> [...] tem muitas mães que ainda acham que na escola a criança tem que ler e escrever no primeiro momento, e tem que começar a ler e escrever e não tem negócio com elas, tem muitas. [...] Elas têm pressa, a mãe tem pressa de ver a criança escrevendo, nem que for mecanicamente ali, mas ela tem que escrever. A mãe tem muita pressa, aí você tem que trabalhar isso, tem que falar pra mãe que não é um monte de tarefa que tem que levar pra casa. É um trabalho ainda custoso, eu falo em longo prazo, porque conscientização, mudança demora! Mas eu percebo que quando a professora tem essa conscientização, tem um resultado mais rápido [...].

A professora Luciana revela essa conscientização que a professora acima refere: "é no brincar que ela [a criança] demonstra o que ela entende de mundo [...] e eu vejo na minha prática o brincar como o mais importante [...] a criança é brincar acima de tudo, a gente não tem que pular etapa nenhuma da criança". Mas Luciana tem de enfrentar certas barreiras para direcionar sua prática pedagógica com essa base de entendimento, como contou:

> [...] embora encontre alguns empecilhos, algumas barreiras em relação a concepções de outros professores mais antigos em relação ao brincar. Tanto que hoje – isso aconteceu tem duas semanas [...] eu vou falar porque é dado de pesquisa e precisa constar. Por concepções antigas tirou todo o brincar da minha prática, tirou tudo. [...] Agora eu não posso mais utilizar brinquedos, é só atividade sensorial. [...] No maternal. Eu não posso... Não, eu não posso. Foi tirado tem duas semanas da minha prática. Eu só posso agora trabalhar atividades sensoriais. Só que como eu sei, sensoriais para essa pessoa... sensorial seria apenas música, ou musicalização, mas como eu olho muito mais pro meu aluno do que para os outros que estão gerindo, eu procuro mudar o nome da atividade pra trabalhar a mesma coisa [risos].

Ao questionarmos sobre a justificativa para tal iniciativa, a professora explicou que "a justificativa é que as crianças estavam cansadas de brincar [...] estão cansadas dos brinquedos, de manhã é brincar e à tarde é brincar, e a criança cansou de brincar, então tem que modificar isso" (PROFESSORA LUCIANA).

A professora Paula atua com turmas do mini-maternal e jardim II. Entretanto, sugeriu que nossas observações na escola fossem com a sua turma do mini-maternal, por

considerar que com essa faixa etária tem mais autonomia para desenvolver o movimento corporal e experimentar os conhecimentos do programa, já que com a turma do jardim precisa responder a muitas "obrigações", como desenvolver com as crianças inúmeras tarefas nos cadernos, objetivando a alfabetização e a preparação da criança para o ensino fundamental. Parece haver no sistema educacional a ideia de que o movimento corporal acontece com mais intensidade (e é importante) somente entre as crianças mais novas.

No tempo do trabalho escolar, com o impacto da obrigação, acelera-se o presente em busca de um futuro determinado. Lembra Kishimoto (2001, p. 11) que "com a urbanização, industrialização e novos modos de vida, esqueceu-se a criança, encurtou-se a infância, a criança tornou-se um precoce aprendiz".

A professora Joana referiu-se à potencialidade da ludicidade na infância:

> A importância do lúdico... ah, é assim que a criança aprende, a partir do lúdico... quanto mais atividades que estimulem a imaginação, mais a criança aprende, mais ela pensa sobre a realidade dela e acaba passando isso, a questão da linguagem, da matemática, de tudo.

E para as professoras Patrícia e Renata mediar os conteúdos da cultura corporal de movimento na educação infantil, com ludicidade, não é tarefa fácil.

> Se você não estiver assim bem atuante, se você não acompanhar, é uma área que até morre dentro da escola. [...] Porque dá trabalho, porque cansa [risos]. Dá trabalho, cansa, então deixa essa pra depois! (PROFESSORA PATRÍCIA)

> Em tudo que você vai trabalhar se você introduzir o lúdico, com certeza os resultados serão bons. E o bom do movimento é que tudo, assim, acho que tudo pode ser trabalhado de forma lúdica. Você vai trabalhar direita e esquerda? É na brincadeira, é na música, música pra criança é lúdica também. Então é tudo ludicidade, acho que é por isso que o movimento tem tanto sucesso, muitos professores não gostam muito de trabalhar porque dá trabalho, não é a questão de dar trabalho, é porque às vezes ela acaba esquecendo essa parte do lúdico. (PROFESSORA RENATA)

Observamos nas escolas que a alegria reina nos momentos destinados ao parque. De acordo com as professoras, esse momento (30 minutos da rotina diária) é destinado a ações livres das crianças. As professoras ficavam atentas às crianças, chamando a atenção algumas vezes quando, segundo elas, os pequenos se excediam nos movimentos (notou-se uma preocupação constante com a integridade física da criança), mas incentivando-as nas brincadeiras em diferentes situações. Numa das ocasiões, a professora Renata desenvolveu uma atividade de equilíbrio. Enquanto as crianças brincavam, chamava uma por vez para subir no balanço de pneu, apoiando os pés no mesmo e agachar, equilibrando-se, para pegar uma fruta que havia colocado no chão. A atividade levava apenas alguns minutos e logo a criança voltava para a brincadeira livre.

Nos momentos de brincadeira no tanque de areia também observamos uma grande satisfação das crianças. As professoras disseram que em algumas situações mediam a aprendizagem nesse espaço para desenvolver conteúdos diversos de matemática, alfabetização, ciências etc. Ainda, observamos a participação da professora no faz de conta infantil em algumas brincadeiras.

Embora se atribuam muitas funções educativas aos jogos e brincadeiras, Marcellino (1999) chama a atenção para o fato de que o brinquedo, o jogo e a brincadeira são gostosos, dão prazer e trazem felicidade, e por isso nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua importância e necessidade. Por isso, há que se refletir sobre o brincar dentro dos muros da escola. Teria ele somente a função de promover aprendizagens secundárias?, pois para a professora Nádia: "o brincar é fundamental, ele é muito importante desde que ele tenha assim um objetivo".

Para Huizinga (1971) o jogo tem uma função significante – encerra um determinado sentido. O autor é contrário a postura que atribui ao jogo finalidades secundárias, fisiológicas ou psicológicas, pois cita que a maioria dessas hipóteses parte do pressuposto de que o jogo liga-se a alguma coisa que não seja o próprio jogo, preocupam-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. Defende, portanto, sua significação primária e não sua utilidade secundária.

É fundamental que seja oferecido à criança tempo e espaço para que o lúdico possa ser vivenciado intensamente, formando uma base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver (MARCELLINO, 1999).

Notamos também uma situação na escola da professora Vera em que a mesma disse ter sido surpreendida. Organizou uma atividade de faz de conta oferecendo às crianças diversas fantasias de personagens infantis e contou que sua expectativa era que elas não se interessariam, pois somente havia desenvolvido essa atividade de modo orientado, para trabalhar a expressão corporal. Pensou que ao dar liberdade às crianças as mesmas ficariam sem ação e ocorreu o inverso, as crianças dançaram, cantaram, encenaram espontaneamente, contando com a animação da professora que também se envolveu com os pequenos em alguns momentos. Como lembra Kishimoto (2001, p. 11) não podemos nos esquecer de que valorizar a ludicidade significa, também, considerar que "no bojo da questão está a concepção de brincar como ação livre, iniciada, motivada e mantida pela criança".

Marcellino (1999, p. 53) constata a ocorrência do "furto" do componente lúdico da infância, um descompasso entre o discurso oficial (que valoriza a infância e a ludicidade) e a ação social. Nota-se, cada vez mais, a restrição de tempo e de espaço para a criança, o que

reduz a cultura infantil ao consumo de bens culturais (produzidos pelos adultos para ela e não por ela), transformando o brinquedo em mercadoria. Esses fatores revelam a dominação exercida sobre a cultura da criança e comprometem a evasão do real e, consequentemente, a imaginação de novas realidades.

Entendemos que no cotidiano educacional é imprescindível tanto movimentos corporais livres como dirigidos para a formação da criança. Entretanto, a escola não pode contribuir para a negação do lúdico à infância, seja pela omissão ou pela sua presença negativa. Para Marcellino (1999) muitas propostas existentes na instituição escolar geralmente "são tão carregadas pelo adjetivo 'educativo', que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa" (p. 85). Cita como exemplos os "passeios educativos" e atividades destinadas ao brincar livremente, chamadas por algumas escolas como "dias de lazer obrigatórios", que pela obrigatoriedade acabam se tornando artificiais. Nota-se, ainda, o caráter de adestramento do lúdico: instrumentalizado pela escola, como na pré-escola em que as atividades são desenvolvidas com o objetivo de preparar a criança para o futuro; e a perspectiva do controle: utilizado para abrandar o comportamento pelo cansaço (o recreio é um exemplo interessante, onde as crianças "gastam" suas energias e posteriormente permanecem quietas para as aulas).

Em busca da superação da problemática aqui posta, especialmente o "furto" do componente lúdico da infância, Marcellino (1999) faz referência a uma escola concebida como a continuidade do brincar, sendo preciso reconsiderar os conteúdos num processo de mediação que considere o componente lúdico da cultura da criança, dando condições para a ocorrência da alegria, da festa e propiciando a evasão do real. É um *jogo do saber* praticado com características lúdicas. O autor visualiza nessa perspectiva uma alternativa para a denúncia da realidade opressora e uma alternativa para a constituição de uma escola vista como espaço de resistência.

Cabe valorizar os conteúdos da cultura da criança, gerar nova consciência social pelo acesso ao saber, aos bens culturais em *quantidade* e *qualidade.* É o saber com *sabor*. Teríamos uma escola preocupada com a cultura não somente enquanto produto acabado, mas como processo e tal processo colaboraria para a superação da ruptura cultural que a escola impinge na criança, pois trata-se da continuidade da formação cultural pelo contato com a tradição e não sua negação/substituição no ambiente escolar (MARCELLINO, 1999).

Afinal como contou a Professora Juliana: "tudo que eu brinquei, nunca mais eu esqueci".

Essa reflexão nos encaminha para pensar na importância da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, como enfatizou a professora Michele precisamos ouvir o que ela tem a dizer.

> [...] eu dei a atividade hoje, eu fui colocar pra dormir eles falaram 'tia, vamos fazer de novo!' quer dizer, eu senti que as crianças gostaram da atividade. Quando eles gostam, eles gostam de repetir. A criança é muito sincera, quando eles não gostam eles já falam 'essa de novo tia?'.

Joana sinalizou para a importância de observar "como que aquela criança se relaciona, se ela promove brincadeiras, se ela promove ou fica afastada".

Uma possibilidade de reflexão sobre a criança e a infância nos é apresentada pela perspectiva sociocultural e as contribuições da sociologia da infância, que busca desnaturalizar as concepções de criança e infância. Não podemos reduzir a criança a seus aspectos naturais, pois significaria considerá-la somente como um "corpo" em desenvolvimento biológico e não um indivíduo que age, influencia e é influenciado no meio em que vive, ou seja, trata-se de um ser social que já *é* e não um *vir a ser*.

Rosemberg (1976, p. 1468) já há décadas criticava a estrutura de uma sociedade pensada e construída em torno do e para o adulto. Nela a criança é um vir a ser, inacabado, sujeito receptor, é potencialidade e promessa, inexiste a sua individualidade. Ou, ainda, prevalece a diacronia do adulto/educador com a criança quando aquele "se relaciona com uma infância a-temporal, eterna, pois 'natural'".

Marcellino (1999) corrobora com a ideia de que a criança é vista pela sociedade apenas como promessa. Kishimoto (2001) ao tratar da prevalência da visão adultocêntrica na interação adulto-criança compreende que

> Não se valoriza a aprendizagem decorrente das relações entre crianças de diferentes idades, de adultos de diversos meios, espontânea, construída pelas próprias crianças em contato com seu meio, com objetos e situações diversas. Grandes agrupamentos, com muitas crianças, inviabilizam o trabalho com qualidade. Em decorrência, os profissionais estão sempre muito ocupados, dirigindo as atividades, distribuindo materiais, chamando a atenção das crianças, não dispondo de tempo para observar ou interagir com elas. (KISHIMOTO, 2001, p. 8).

No Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes prestou grande contribuição para o desencadeamento de uma mudança de concepção de criança passiva para criança sujeito. Ainda que esse não constituísse seu objetivo direto, Florestan inaugura os estudos da sociologia da infância no Brasil. Na década de 1940 observou e analisou grupos de meninos e meninas que conviviam em bairros paulistanos.

Ao analisar e refletir sobre as coletividades organizadas por essas crianças para brincarem (especialmente no bairro do Bom Retiro) o sociólogo ofereceu grande contribuição para o estudo da(s) infância(s) e os saberes produzidos pelas crianças entre elas com a obra "As 'trocinhas' do Bom Retiro", trazendo elementos constitutivos das culturas das crianças. Na sua observação, as crianças, nas ações em que desenvolvem, são inventivas, curiosas, criam e recriam estratégias e diferentes formas de apropriarem-se das brincadeiras infantis e relacionarem-se entre si e com os adultos e assim vão constituindo as culturas infantis (FERNANDES, 2004). Para Faria e Finco (2011) Florestan inova ao mostrar a condição infantil como objeto para uma sociologia da infância.

Após este estudo pioneiro, as investigações no campo da sociologia da infância ganhariam força na década de 1990, constituindo uma vertente que se preocupa com as especificidades e diversidades que as crianças brasileiras apresentam, tomando as crianças pequenas como sujeitos de direitos dentro das pesquisas sociológicas no Brasil (FARIA; FINCO, 2011).

Ressalta Angotti (2010, p. 17) que

> O Brasil das últimas décadas revelou em sua estrutura legal avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral garantido por meio de consequente atendimento educacional, pedagógico.

Articuladamente a esse fato, a redemocratização política no país impulsionou algumas mudanças nas concepções de educação das crianças pequenas, sobretudo a partir de estudos relacionados à importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil.

A Constituição Brasileira de 1988, marcada por movimentos sociais de reivindicação da educação na infância, visando diminuir as desigualdades sociais, veio reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Passou a conceber a criança como sujeito de direitos e não mais um adulto em miniatura. A creche e a pré-escola para além de um direito da mãe ou de todo trabalhador que tenha filhos e guarda de crianças, tornou-se um direito *da criança*. Houve uma mudança significativa de concepção e no modo de olhar para a infância. A educação concebida como um processo de corresponsabilidade entre Estado, família e comunidade, conforme estabelece o artigo 205 (BRASIL, 1988).

Até então, a educação da criança pequena não era considerada como prioridade no ensino. O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 reforçou a importância de olhar criticamente para a educação infantil (BRASIL, 1990).

O relato da professora Beatriz evidenciou a concepção da criança não somente como produto, mas também produtora de cultura.

> [...] eu até ainda acho bárbaro aquela colocação dela [coordenadora do programa] da cultura corporal de movimento, que na verdade é uma produção da criança, é a forma dela estar crescendo pro mundo. Aí, depois daquele vídeo[20] eu consegui perceber isso mais ainda, "não é o mundo que vem pra criança", é uma frase que uma professora usa, a Maria Ângela lá da PUC, ela fala: "é a criança que se abre para o mundo". Então essa experimentação dessa busca que ela tem que ter, eu acho isso fabuloso. Então isso me fez assim... eu tenho que deixar ela explorar no primeiro momento ao máximo e interferir ali da forma mais produtiva e eficaz o possível pra que ela construa pra ela as suas hipóteses, os seus conhecimentos. Não como uma coisa imposta, mas como uma coisa ali produzida pela criança... pela criança pequena. (PROFESSORA BEATRIZ)

A construção da singularização da educação infantil, qual seja, o respeito à forma da cultura(s) infantil(s) ao problematizar o coletivo infantil em creches e pré-escolas e as múltiplas interações da criança, requer pesquisas sobre o cotidiano e vivências infantis, considerando-a como protagonista no meio educacional, bem como o lugar/papel da infância brasileira na construção da realidade social.

Tanto as políticas públicas como a produção acadêmica a respeito da educação na infância enaltecem a concepção da criança como produto e produtora de cultura, com direito a sua participação ativa, ter vez e voz no contexto educativo. Assim define o artigo 4º da resolução CNE/CEB 5/2009:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b)

Mais, Del Priore (2009, p. 8) constata que "o mundo que a 'criança deveria ser' ou 'ter' é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive". No primeiro caso dominam expressões como "a criança precisa", "ela deve", "seria oportuno que", enquanto que no segundo, "as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira".

[20] Vídeo intitulado *O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança*, socializado num dos encontros do programa. Compõe o material pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, da disciplina Educação Infantil: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. No contexto das escolas paulistas discute o movimento como o ponto de partida do trabalho pedagógico. Entrevista professoras da educação infantil e apresenta o ponto de vista da professora da PUC de São Paulo, Maria Ângela Barbato Carneiro, estudiosa da educação infantil no país.

Como destacam Debortoli, Linhales e Vago é preciso superar as práticas

> [...] de selecionar, classificar e hierarquizar o desenvolvimento das crianças como se estas constituíssem páginas em branco nas quais, pouco a pouco, fôssemos deixando as marcas mais adequadas segundo o modelo evolutivo que temos em mente. Esse tipo de entendimento só faz aumentar a incompetência da criança diante do adulto, desqualificando sua maneira singular de apreender o mundo que a cerca. (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001-2002, p. 100-101)

A criança é ser social e concebê-la assim significa considerar que esta porta uma história, que produz uma história, que cria culturas e é influenciada pelo meio em que convive, que estabelece relações no seu contexto das mais variadas.

A educação infantil encontra-se na atualidade num processo de transição entre a assistência social e o processo educativo integral. Assim sendo, encontra-se num processo de construção de sua identidade, ou seja, está em processo de consolidação. E nesse processo a criança precisa ser concebida como a protagonista do processo educativo, efetivamente concebida como sujeito histórico e sociocultural, produto e produtora de cultura nas ações concretas no cotidiano da educação infantil (FARIA; FINCO, 2011).

Não obstante, há de atentar para não nos tornamos reféns da armadilha da dicotomia também no estudo da infância, porém agora de modo inverso, como diz Prout (2010, p. 736), pois uma vertente da sociologia da infância "abandona o reducionismo biológico e o substitui pelo reducionismo sociológico". É preciso ampliar a concepção da criança para além das dualidades ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir. O autor busca conceber a criança como sujeito híbrido, no sentido do conceito de Latour, superando exclusões, pois ora enfatiza-se somente a sua dimensão biológica (natural), ora somente a social (cultural). Impossível concebê-la como um ser independente, autônomo, que não seja também um vir a ser (adultos também são inacabados), ou seja, sem pertencer a uma complexa rede de interdependências influenciando-a e sofrendo suas influências.

Como bem lembra Nóbrega (2005), atuar com a Educação Física escolar significa atuar na sociedade na qual os "corpos" estão inseridos, de modo que a atuação deve ser pensada no contexto social e cultural para que a prática pedagógica não se transforme numa prática reducionista e proporcione às crianças e jovens a criação de significados relacionados ao movimento corporal. Na percepção da professora Gisele,

> [...] essa questão da criança perceber que ela constrói conhecimento, um texto através do movimento, sabe, eu estou com isso, porque eu não pensava assim. Foi se construindo. [...] eu acho que nós professores temos que começar a enxergar o mundo, que nem eu trabalhando com as crianças, com o olhar das crianças, como que ela está percebendo esse mundo. Aí eu vou entender.

O professor da educação infantil é um intermediário que deve promover o respeito à(s) cultura(s) pertencente a essa fase da vida e, por meio da orientação das manifestações corporais das crianças, propiciar a vivência autêntica destas manifestações, contribuindo para que as crianças comecem a elaborar seus próprios significados relacionados à cultura corporal de movimento.

> A criança é brincar acima de tudo, a gente não tem que pular etapa nenhuma da criança. E na nossa cultura o brincar ele é importante para a formação do indivíduo, o indivíduo social... e meu papel eu vejo, hoje, como educadora da educação infantil, é organizar o ambiente para que a criança brinque, e que seja um processo construído, e que ela possa se envolver e construir conhecimentos em relação ao brincar. (PROFESSORA LUCIANA)

A mediação do professor ocorre no ato de confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e promover o diálogo com o mundo pelo corpo, pelas diferentes formas de expressões. Estimular a imitação de animais, de personagens, de objetivos, atividades com olhos vendados para explorar outras percepções corporais, produzir sons com o próprio corpo e com objetos variados, acompanhar diferentes ritmos em músicas e atividades cantadas, explorando diferentes habilidades motoras (pular, girar, agachar, saltar etc.) e diferentes gestualidades.

Propostas para a educação infantil precisam contemplar as diferentes linguagens infantis nas suas múltiplas formas de expressão, uma concepção de criança e infância(s) que considere o ser humano na sua totalidade, inserido num dado contexto histórico, social, cultural. Que valorize a dimensão lúdica, a livre expressão da criança, colocando o movimento corporal como linguagem em que a criança percebe e cria o mundo em que vive, estimule-a nas aprendizagens mas compreenda que a criança não é somente um vir a ser, que ela já *é*, que é produto da cultura, mas também produtora, que produz saberes entre elas (as crianças), possibilitando assim efetivarem-se como sujeitos de suas aprendizagens e de suas vidas. A dimensão cultural é sempre criativa, está sempre se refazendo.

> Pensando na "criança como ponto de partida" na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (AYOUB, 2001, p. 56-57)

Para se concretizar, a mediação da aprendizagem, da vivência, da experimentação corporal, requer, além da fundamentação nos princípios que abordamos anteriormente, um trabalho intencional e sistematizado de modo que promova situações e/ou ações que possibilitem a exploração plena da linguagem corporal pela criança (incluindo evidentemente espaços para a sua ação livre).

Embora o movimento seja natural na criança, para ampliar suas possibilidades de expressão corporal esta precisa estar imersa em interações com os outros e com o mundo. Para Couto (2010, p. 181) "são justamente a percepção e a ação que podem permitir o despertar da autonomia, da criatividade, da cooperação e da afetividade através da representação e da experimentação". Experiências de exploração diversificadas da linguagem corporal vão progredindo de reações reflexas para o gesto intencional.

Para Sayão (2002) as brincadeiras, as interações e as diferentes linguagens constituem os eixos do trabalho pedagógico na educação infantil. Em síntese, as situações pedagógicas devem

> **Manifestar-se através de diferentes linguagens**, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. Descobrir junto com as crianças essas "outras" linguagens é um desafio a ser superado. (SAYÃO, 2002, p. 61, grifo da autora)

Os conteúdos relacionados à linguagem corporal, como as atividades rítmicas e expressivas, a discriminação cinestésica, na qual a criança pode desenvolver a consciência de seu próprio corpo, como ele se movimenta e se relaciona com o ambiente que o cerca, as habilidades perceptivo-motoras, as habilidades motoras básicas, os jogos, brinquedos e brincadeiras, necessitam ser mediados intrinsecamente aos processos lúdicos, bem como articulados às demais linguagens do universo infantil.

A escola deveria propiciar a liberdade de movimentar-se, bem como a sua mediação adequada, e, assim, promover aprendizagens, lembrando que não há desenvolvimento cognitivo sem o movimento corporal nessa faixa etária, nem a importância do movimento se reduz ao desenvolvimento físico e motor. O desenvolvimento da criança se dá como um todo, englobando, dimensões cognitivas, físicas, afetivas e sociais. O movimento corporal deve integrar e articular-se com as diferentes linguagens a serem exploradas na criança (e deixar que elas mesmas descubram e explorem novas formas de viver), para a ampliação das possibilidades de vivência concreta da infância lúdica.

Indica Marcelo (2009) que a literatura resultante das investigações relacionadas ao aprender a ensinar identifica três categorias de experiências que exercem influência nas crenças e conhecimentos dos professores para com o ensino e a aprendizagem, a saber: as experiências pessoais (diversos aspectos da vida que vão constituindo visões de mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, concepções sobre a relação da escola e a sociedade, sobre a família e a cultura); experiências baseadas em conhecimento formal (entendido como o conhecimento trabalhado na escola, abrange as crenças sobre os conteúdos das disciplinas e procedimentos de ensino) e a experiência escolar e de sala de aula (vividas enquanto estudante vão contribuir para constituir ideias sobre o que é ensinar e qual deve ser o trabalho do professor).

Assim sendo, concluímos que a incursão pela (re)construção de concepções das professoras, influenciada pelas vivências no programa de formação continuada, representa ampliar o olhar para o leque de mudanças que as ações formadoras podem provocar.

5.3 O despertar de si: reconstruindo a corporeidade pelas vivências

A formação continuada, na concepção de Imbernón (2009, 2010), deve considerar o desenvolvimento emocional e atitudinal do professorado e não centrar-se somente em conteúdos técnicos. Geralmente, ao tratar da educação continuada de professores os conhecimentos específicos de uma determinada área e/ou os fundamentos da prática pedagógica predominam. Mas, não podemos nos esquecer de que a formação contemplaria também outras dimensões do ser humano. A atitude, segundo o autor, é entendida como sentimento de disposição ou pré-disposição, o qual é alcançado e organizado mediante a experiência, e que exerce influência específica na resposta do sujeito ao contexto. Ainda, são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais.

Mizukami et al. (2002, p. 15) entendem que o professor "constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica". Para Imbernón (2010, p. 109) "a formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa".

A análise do material empírico desta investigação permitiu constatarmos que o alcance do programa foi além dos conhecimentos técnicos ou específicos da área, resultando favoravelmente, também, nas dimensões atitudinal e emocional das professoras. Foi possível verificar que esse aspecto se revelou como um diferenciador no programa de formação investigado.

Dentro desta perspectiva evidenciaram-se como categorias de análise a motivação, o medo, a vergonha e a insegurança, o prazer e o repensar da vida pessoal.

As professoras contaram sobre os sentimentos ao vivenciarem o movimento corporal nos encontros formativos, sendo que um deles consistiu na recuperação das memórias da infância.

> [...] o curso já é gostoso pra gente, porque eu acho assim, mexe com a infância da gente, com as memórias da infância, as brincadeiras, a gente retomou um monte de coisas. Teve, assim, não só o conhecimento, mas teve o prazer também, foi divertido, foi gostoso, tudo. (PROFESSORA PAULA)

A professora Joana relembrou como era sua participação em atividades corporais quando criança, apontando para um aspecto importante do programa: “eu senti na questão de participação, porque, às vezes, quando eu era menor eu não participava tanto, aí eu voltei numa outra... num curso que tinha várias atividades práticas, e aí eu falei: ‘vou participar de todas’, e foi bom!”.

A tradição da busca da excelência motora que vigorou por muito tempo na Educação Física nas escolas afastou e frustrou muitas pessoas das práticas corporais das aulas, colocando-as a margem destas vivências, sem autonomia para usufruir a cultura corporal de movimento na vida adulta. Espaços e incentivos como estes são oportunidades de superar os constrangimentos que a história pode ter causado.

Para Le Goff (1996, p. 476), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (grifo do autor). Resgatar memórias é imprescindível para o corpo docente, pois a memória coletiva não é somente uma conquista, mas, sobretudo, um instrumento e objeto de poder, como afima o autor.

“Professor de educação infantil, ele não pode ‘crescer’ demais nunca, ele nunca pode esquecer que ele foi criança”, acredita a professora Beatriz. E para trabalhar a memória e a recuperação dessa experiência, Bueno (1998) aponta para o uso da pesquisa em colaboração e de narrativas autobiográficas em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O objetivo é justamente tornar o professor pesquisador de sua história de vida, de sua prática docente, dos seus alunos, sendo incentivado, portanto, a compreender seu contexto, suas interações e concepções e a estabelecer novas relações com a docência e o ofício de ensinar.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999b) inclui a contribuição das abordagens autobiográficas, das práticas de escrita pessoal e coletiva e do estímulo a uma atitude de investigação para as práticas de formação continuada, que ao fazer parte de uma concepção

abrangente de formação de professores atuaria como meio de transformar a experiência em conhecimento, formalizando um saber profissional de referência.

As vivências corporais que foram desenvolvidas no programa, sendo que a coordenadora salientava a importância do movimento para as professoras no processo de conscientização corporal e da vivência da ludicidade (já que nós, adultos, também gostamos de brincar e pouco o fazemos), contribuíram para motivar as professoras. Desse modo, o movimento corporal foi traduzido como motivação para algumas das participantes, levando ao despertar de novas sensações:

> Estar em movimento [...] a gente muitas vezes chegava cansada e falava: "nossa, mas tem que fazer algum exercício, tem que fazer alguma atividade", mas no momento da realização nós nos envolvíamos mais e era gratificante também, não só pra gente mas também pra nossa prática. (PROFESSORA LUCIANA)

> Fundamental! Porque não sei se você viu lá na hora, eu mesmo chegava morta de cansada... [risos] e eu não sei que hora que o cansaço desaparecia. A gente acomoda muito, a gente acomoda muito! E a gente tem uma grande facilidade de fazer tudo o que é rápido e que não dê muito trabalho, quer dizer, a gente é passivo também, do sedentarismo, a gente acaba que acomodando. Então eu não sei que hora que... essas músicas, essas danças te envolvia de certa forma, quando você via você estava fazendo tudo, pena que quando estava bem prático já encerrou o curso! [risos] [...] deve ser sempre assim, assim nas situações prazerosas [...]. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Pensar na formação docente, especialmente no campo da Educação Física, significa pensar no sujeito corpo, que sente, sofre, ri, chora, joga, lê, age... Não cabe nos moldes da ciência moderna a almejada separação entre natureza e sociedade, entre corpo e cognição. O professor que media a cultura corporal de movimento nas ações escolares precisa sentir o que o movimento provoca. Pensar na sua formação como somente técnica empobrece sua capacidade de sentir e pensar sobre o que o movimento pode proporcionar ao outro, aluno, criança, jovem, adulto.

Como salienta Imbernón:

> A formação do professorado no desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente. (IMBERNÓN, 2009, p. 103)

As vivências corporais também contribuíram para trabalhar a autoestima e a autoconfiança na execução das ações pedagógicas na escola. Sentimentos imbricados como

medo, vergonha e insegurança, colocados à prova nas vivências corporais, foram considerados como limites superados por parte das professoras.

Para a professora Beatriz o medo é um dos sentimentos paralisantes para a expressão pelo movimento quando adulto.

> Eu percebo que realmente essas habilidades motoras têm que ser desenvolvidas o quanto antes, porque depois você vai se estereotipando por medo, coisas que as pessoas falam, assim, e aí você acaba criando um limite entre você, o mundo e as coisas. (PROFESSORA BEATRIZ)

A vergonha em movimentar-se ficou evidente nas falas das professoras Juliana e Patrícia: "quando mexe com a parte corporal as pessoas ficam mais... no começo ficam meio retraídas, mas depois as pessoas se soltam" (PROFESSORA JULIANA).

> [...] nós, às vezes, até temos vergonha [...] vamos dizer, de se movimentar ou de fazer certas coisas, eu percebo isso. [...] "ai, vai achar que eu estou que nem uma palhaça, estou que nem...", sabe assim? O medo! E vendo vocês fazerem, atuarem e levar aquilo a sério [...], principalmente as professoras com mais idade, elas perceberam que é um trabalho que você pode se dedicar e que você não precisa restringir os seus movimentos porque fica com vergonha, porque a colega está olhando, ou fazer coisas "ai estou parecendo uma doida, estou parecendo uma palhaça aqui". (PROFESSORA PATRÍCIA)

Como enfatizou a professora, se esse sentimento não for superado poderá acarretar implicações no processo educativo com as crianças.

> E isso tem na educação infantil, às vezes, as pessoas não tem coragem de cantar, não tem coragem de brincar. Doida pra brincar, pra participar e tem o receio de se envolver na brincadeira, de se envolver no trabalho dela. E você sabe que a pessoa tem condição de fazer isso. Então, eu vi isso lá [no programa]. Eu mesma, às vezes, falavam "olha a Patrícia! Mas até a Patrícia, até a Patrícia!". (PROFESSORA PATRÍCIA)

Para a professora Juliana os estímulos para as vivências corporais traduziram-se em superação de limites: "é nesse momento que a gente para e pensa... eu senti isso, que eu tenho capacidade de dar essas aulas também". A professora não se sentia envergonhada de vivenciar as atividades, mas sentia-se um pouco insegura: "às vezes, no começo eu ficava meio... não inibida, porque eu sempre fui meio... mas assim: 'ai, será que eu vou fazer essas atividades aqui? Será que vai dar certo ali?'".

A autoconfiança da professora é importante para incentivar as crianças, como declarou Vera. Houve situações nos encontros em que as professoras planejavam atividades, mas logo pensavam: "ah, não consegue, não consegue!". Para ela, "fomos desafiados".

> [...] eu presenciei vocês ensinando a colega a virar cambalhota, até conseguir aprender. Então de ver os limites, que a gente tem condições sim, queira ou não, a gente começa a enxergar isso neles [crianças] e passar pra eles também. Às vezes fala: "ai, pequenininho não consegue!" Consegue sim! (PROFESSORA VERA)

Cabe ressaltar que não foi notada a imposição para que as professoras vivenciassem as atividades sugeridas pelos agentes formadores. Houve o estímulo para integrá-las, mas coube a cada uma decidir pela participação ou não. Dessa forma, algumas professoras tentaram superar essa limitação, outras não participaram, apenas assistiram as colegas, o que podemos inferir que a barreira da expressão corporal algumas professoras não conseguiram romper.

> É que a gente fala que, às vezes, a gente chega... ainda mais de terça foi legal que é começo da semana, mas a gente está cansada à noite, e tinha sempre a parte da prática também. [...] eu não gosto muito de ficar fazendo em si, eu gosto mais de ver, então essa parte de ter que ficar fazendo os movimentos ali, isso tem que superar um pouco. [...] Então isso eu tive que superar um pouco, mas consegui sim. (PROFESSORA BRUNA)

Gisele diz notar a resistência do professor para com o movimento corporal, "é essa questão mesmo do professor participar, você vê essa dificuldade do professor participar, vivenciar, sentir essa sensação do que é o rolar...". Na sua concepção, "essa questão da arte e do movimento é a exploração do mundo, conhecer o subjetivo, o que está dentro da gente, é essa questão de perceber-se, eu acredito nisso".

O que nos destacou Freire é bastante pertinente para a problematização da formação de professores no âmbito da cultura corporal de movimento:

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45)

A importância de ter um momento para viver o lúdico, sentir o prazer que movimentar-se proporciona, resgatando a propriocepção, ficou evidenciada.

A professora Nádia relembrou de outra formação que participou que também propunha aos professores momentos de trabalho da consciência corporal: "eu comecei um curso sobre corpo e movimento [...] foi muito gostoso! Tipo um relaxamento mesmo para os professores".

A Professora Juliana compreendeu que o programa aqui investigado "era um meio de relaxamento também", e considera que "na Educação Física, acho que é necessário". "Nós nos sentíamos bem ao praticar as atividades", complementou a Professora Luciana.

Nossa visão assenta-se na ideia de que não é possível conhecer o mundo somente pelo pensamento, ou seja, pela razão, sem recorrer à percepção dos sentidos do nosso corpo. O reconhecimento do mundo que nos cerca depende da nossa experimentação desse mundo. Assim, o corpo não é um suporte para o que somos, mas sim a essência da nossa existência. O movimento corporal integra as diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. E

aprender é dar sentido às coisas e construir novos sentidos. Na Educação Física (mas não somente nela) os sentidos perpassam pela consciência corporal. O desafio está em encontrar meios de formação que permitam ao professor sentir tanto quanto refletir sobre a prática docente.

Para tanto, temos que superar a dicotomia corpo-razão e compreender o homem como um ser integral, o homem que não tem um corpo, mas é um corpo, como diz Merleau-Ponty (1908–1961) ao apresentar a noção de corpo próprio ou fenomenal que é a própria experiência vivida do ser (MERLEAU-PONTY, 1999). Compreender que o corpo é o sujeito da experiência e da ação. "É um outro olhar, você vê que você não tem consciência corporal, você não sabe se movimentar, como que você vai ensinar essa criança? Então, na minha formação eu percebi que isso não foi trabalhado e as crianças precisam disso" (PROFESSORA JOANA).

As vivências corporais e as reflexões sobre elas são fundantes para que possam ser criados espaços para professoras elaborarem novos significados relacionados ao movimento e à consciência corporal, proporcionando às crianças novas possibilidades de construções de significados da sua própria cultura corporal no contexto da educação infantil.

Na formação docente na área da Educação Física é salutar vivenciar a experiência de pensar com o corpo, pois ao movimentar-se, criar, expressar-se, as professoras apreendem sensações e informações que podem vir a nutrir e enriquecer o fazer pedagógico (STRAZZACAPPA, 2001).

> Eu sentia dificuldade, imagina, com os alunos e até comigo mesma, assim, como pessoa, eu não tinha aquela facilidade de participar em grupos assim, de ter que correr na frente de todo mundo, sabe? Ter que participar mesmo, pular, eu não gostava muito disso, eu ficava mais no meu canto. E ajudou para desinibir um pouco e eu estando desinibida eu consigo trabalhar melhor com as crianças também, então eu acho que auxiliou bastante. (PROFESSORA PRISCILA)

Conforme compreende Strazzacappa (2001), desenvolver um trabalho corporal com os professores(as) assume uma dupla função: primeiro a de despertá-los para as questões do corpo na escola e, segundo, a de possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos.

> Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem [...] podem ver com outros olhos estas atividades na escola. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 77)

Corsaro (2005, p. 448) verificou em suas pesquisas de campo com crianças da educação infantil nos Estados Unidos que "os adultos (professores ou visitantes) restringiam

seu contato com as crianças a áreas específicas da pré-escola. Os adultos raramente entravam nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa". Os professores(as), ao vivenciarem o movimento, podem despertar-se para a aproximação corporal com seus alunos nos momentos lúdicos na educação infantil.

A maioria das professoras relatou que brinca e interage com as crianças em diferentes momentos do cotidiano escolar, acreditando que isso aumenta a motivação da criança, que ela se sente valorizada e rompe com a dominação do adulto sobre a criança. O movimento aproxima as pessoas.

> Eles conseguem uma interação maior comigo, um respeito mútuo, eles não veem a professora como algo intocável, "é alguém que está tentando me ajudar, está contribuindo para minha formação". Eu vejo uma grande importância [...] eu jogo, eu jogo futebol com eles, eu brinco, eu sento junto, eu não gosto de sentar numa cadeira e eles sentarem no chão. (PROFESSORA LUCIANA)

> [para] as crianças: "nossa! Essa é minha linguagem!" [...] o professor de educação infantil [...] é o corpo. [...] é o professor brincar, porque, às vezes, o professor fica ali sentado, olhando, a gente vê muito disso! [...] de sentar ali no murinho, porque tem muitos professores que [o problema] é a questão do movimento corporal... (PROFESSORA GISELE)

> [...] dá a impressão que quando você [...] é espelho, você aguça a vontade deles... Aí eles acabam tentando e se esforçando mais. (PROFESSORA RENATA)

> Eu acho que o movimento aproxima muito a gente da criança [...]. Quando você participa junto, a criança te admira mais, parece, porque daí você não é só o adulto que manda, que dá ordem, você é o que participa junto, eu acho que você conquista muito mais o respeito da criança, a admiração delas. (PROFESSORA PAULA)

O movimento é comunicação, elucidou a professora Gisele:

> Essa questão do movimento eu acho que é a comunicação, de como eu me comunico com o outro. A partir do momento que eu dou um pequeno jogo [...] vai criando esse momento de interação, de acolhida, de aproximação. [...] porque o corpo fala. [...] nós educadores, nós temos que estar vendo como que eu estou me expressando no espaço da escola, porque eu falo que as crianças estão observando a gente. Como que é o meu relacionamento com todos lá da escola? Tem uma funcionária lá na escola que ficou conhecida como a "moça do bom-dia". Ela chega todo dia: "bom dia criançada!". Aí, numa roda de conversa a criança falou assim: "professora, eu fui ao supermercado e eu encontrei a moça do bom-dia". Então você vê como que eu estou comunicando, porque marca, você não precisa falar nada, você está ali, o seu gesto, o seu movimento com aquela criança, elas percebem quando você não está legal.

A concepção da professora Gisele acima relatada vai ao encontro da afirmação de Strazzacappa (2001): o corpo educa. "É comum percebermos pessoas que adquirem a maneira de gesticular daquele com quem convive cotidianamente" (p. 78-79). O corpo fala, ensina, aprende com a expressão de gestos (ricos de sentidos e intencionalidades).

E, nesse sentido, compreendemos que o trabalho de exploração das sensações corporais nas ações de formação continuada independe das disciplinas que os docentes lecionam. Diante das crianças "somos sempre um modelo para a imitação pela *mímesis*" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

A professora Gisele reportou uma das reflexões deflagradas durante o programa, a respeito da forma de conceber o corpo, pois agora entende que "é o corpo que pensa, que sente, o corpo histórico, que tem uma história". Continuou explicando que o desenvolvimento dessa concepção levou as professoras a refletirem:

> O que eu estou fazendo com o meu corpo? E com o corpo do meu aluno? Será que eu estou respeitando o meu corpo? Será que eu estou dando essa possibilidade dele se desenvolver, ou eu estou tão engessada... Tão engessada que a gente fica naquelas coisas determinadas? (PROFESSORA GISELE)

Assim, concluiu Gisele a importância de conceber "esse corpo que pensa, que sente, que quer se desenvolver", pois por meio do movimento é possível "você olhar pro outro, você tentar uma comunicação. Pra um você tem que falar de um jeito, com outro de outro", demonstrando ainda a atenção a ser dada à individualidade com que cada criança, adulto se expressa. "O professor de educação infantil tem que ter todo esse movimento porque... pra quem eu estou dando aula?".

Os cursos de formação de professores, sejam no campo da Pedagogia ou das demais licenciaturas específicas, "deveriam pensar com seriedade no oferecimento de disciplinas de cunho artístico corporal" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79), pois

> O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. (STRAZZACAPA, 2001, p. 79)

Sgarbi (2009), tendo como preocupação formar professoras da educação infantil no universo da reflexão sobre o corpo, o movimento e a dança no ambiente escolar, menciona que ficou evidente, após as experiências de formação continuada, a necessidade de a professora ter oportunidades para compreender a amplitude e abrangência do corpo, do movimento e da dança na escola a partir da sua postura em relação ao seu próprio corpo. Seu grupo de professoras-alunas demonstrou e reconheceu que o estudo e a vivência do movimento expressivo tornam-se requisitos para o professor sentir, pensar e compreender os atores do

processo educativo e suas possibilidades comunicativas; e, a importância da formação continuada em contexto para rever, replanejar e reconstruir o trabalho docente.

Ostetto (2005) critica o racionalismo preponderante na formação acadêmica, indicando para a essencialidade de provocar as múltiplas linguagens do educador, da educadora. Salienta que, do labirinto da experiência vivida num programa de formação continuada, vivências como, por exemplo, a dança circular sagrada, emerge como possibilidade singular de provocar e acessar o ser da poesia – reino da criação e recriação de dimensões esquecidas ou negligenciadas, em cada pessoa. Na jornada dos círculos dançantes acontecem encontros: com a criança de cada um, desvelando o arquétipo do mestre-aprendiz, com o silêncio, atitude que acolhe.

Repensar a vida pessoal foi outro aspecto que as professoras visualizaram como resultado das vivências no programa, especialmente no que se refere aos seus próprios corpos.

> Foi fantástico viu, foi fantástico! [...] tinha gente que estava fazendo regime e [...] conforme a atividade elas aproveitavam, "ai, olha, hoje eu não vou comer porque vai ter lá o curso, eu quero aproveitar, vou queimar caloria!" [risos]... Teve muita gente que aproveitou mesmo sabe, foi engraçado. Então foi legal essa interferência, essa lembrança. (PROFESSORA PATRÍCIA)

A Professora Juliana contou um episódio da sua vida pessoal que ocorreu com sua filha; "até chorei [...] porque é minha filha, tem seis anos", relatou quando percebeu a falta de envolvimento na vida lúdica da criança. A professora se deu conta que "nunca tinha sentado no chão com ela". Então, "a hora que sentei no chão no quarto dela, sentei e cruzei as pernas... [...] Ela olhou pra mim assim: 'mamãe, você sentou no chão comigo?' [...] falei: 'filha do céu, a mãe nunca sentou?', ela falou: 'não mãe!'. Pior que a gente passa sem pensar...".

A professora concluiu a importância da formação gerar espaços para o professor repensar a própria vida, pois deparou-se com a ausência de uma atitude com sua filha que com seus alunos era frequente. O programa, neste aspecto, foi relevante, "tanto é que refletiu com a parte pessoal e com a parte profissional também, [compreendi] que era mais do que necessário a Educação Física para o ser humano. [...] eu senti assim que as professoras percebem que o lado pessoal também... mexe com a gente...".

Formar-se implica ao professor um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho livre e criativo sobre trajetórias e projetos, o que enseja encontrar espaços que promovam a interação entre o pessoal e o profissional, "permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida". (NÓVOA, 1995, p. 25). Recorrendo a Nias (1991), Nóvoa em suas obras (1995, 2000) enfatiza que o professor é a pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor.

Outra questão colocada em evidência a partir das vivências corporais e reflexões foi com referência à estrutura física, como vemos no relato da Professora Juliana:

> [...] acho que a socialização, a interação proporcionou... também... eu mesma "ai, tenho excesso de peso, não sei o que...", "de repente não posso dominar isso", mas eu acho que mostrou que realmente o professor quando ele quer ele pode atuar sim na parte lúdica das crianças e ao mesmo tempo fazer com que as crianças participem. [...] É possível, independentemente da idade, do físico.

Podemos compreender a preocupação da professora Juliana, pois não construímos significados no vácuo e vivemos numa sociedade que cultua um ideal de corpo: magro, bonito, saudável e sempre feliz. O corpo da atualidade é o corpo espetáculo que representa capacidades e pertenças a determinados grupos.

Desvelar as representações existentes sobre o corpo é desvelar os próprios sentimentos. O corpo é uma construção que recebe diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Não é universal, mas provisório e mutável, suscetível a transformações da cultura na qual está inserido e às representações criadas, pois o corpo é construído pela linguagem que nomeia, classifica, define normalidades e anormalidades, o que é um corpo belo, jovem e saudável. Tais representações nunca são universais ou fixas, são sempre temporárias, pois variam conforme o lugar/tempo onde o corpo circula e se expressa (GOELLNER, 2007). A magreza que hoje é cultuada já foi símbolo de pobreza, como aponta Vincent (1992). Conclui Goellner (2007) que não são as semelhanças biológicas que definem o corpo, mas sim os significados culturais e sociais a ele atribuídos.

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, a Educação Física concebe o corpo dotado de eficácia simbólica, de significados, de valores dinâmicos e específicos. Concebido a partir do contexto sociocultural em que se insere, considerando suas diferenças culturais (no lugar de valorizar suas semelhanças biológicas). Esta análise sobre o corpo permite negar padrões preconceituosos que excluíram (e ainda excluem) inúmeras pessoas das aulas de Educação Física – e de muitas práticas das manifestações corporais (DAOLIO, 2004).

Evidenciou-se nas manifestações das professores, como elucida o relato de Priscila (as vivências contribuíram "como pessoa [e] de quebra já ajudou, então, na profissional"), que as vivências ao contribuírem para a vida profissional também contribuem para a formação pessoal, sendo preciso compreender os docentes como seres psicossociais, como ressalta Gatti (2003). Para isso,

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Questões de diferentes natureza (incluindo aqui a pessoal) também necessitam ser considerados, como complementa a autora:

> Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas [...]. (GATTI, 2003, p. 196)

Mudanças de consciência são acompanhadas, muitas vezes, por inquietações, como ocorreu com a professora Gisele:

> [...] você começa a ficar cada vez mais intrigada, você começa a ficar angustiada até. Porque aí você começa a estudar, às vezes, você fala assim: quando você não via nada, se não sabia das coisas... mas agora você está sabendo, você está consciente, aquilo vai te incomodando. Você fala: "nossa! O outro não está deixando ele desenvolver"; "nossa! Esse não é o respeito, a gente não tem que ensinar a criança a respeitar?" [...] a gente vê coisas [...] que, às vezes, você fala assim: "ai, acho que era melhor nem estar sabendo as coisas", [...] "mas muito será cobrado daqueles que sabem", tem até a passagem bíblica que fala, não é? E é mesmo, a gente tem que fazer alguma coisa pra mudar, porque a gente sabe. (PROFESSORA GISELE)

A análise do material empírico desta investigação permitiu constatarmos que o alcance do programa ultrapassou a esfera dos conhecimentos técnicos da área, demonstrando que a formação continuada abrange várias questões para além dos conteúdos específicos veiculados nas ações formativas. E ao conceber a formação continuada numa perspectiva da formação humana não há como desvincular ou "descolar" o processo formativo que ocorre ao longo da vida (já que a formação é contínua) de um verdadeiro projeto de vida. Nenhuma dimensão profissional ou pessoal pode ser esquecida ou desvalorizada. O formato do programa potencializou as vantagens de uma formação em grupo ao mesmo tempo em que garantiu saberes relacionados a percursos individuais.

Permitiu, ainda, avançarmos com a perspectiva de que estratégias específicas de formação são necessárias de acordo com a área de conhecimento. A Educação Física, concebida como uma área de expressão da cultura de movimento não teria como dissociar-se das vivências corporais. Na formação docente, apresenta como particularidade a relação dos conhecimentos com as experimentações do movimento. Entendemos que tais vivências (sensações e reflexões geradas pelo movimento) foram fundantes para propiciar mudanças na percepção de si, do seu próprio corpo, na retomada da consciência corporal (que com o passar dos anos o adulto tende a secundarizar em sua vida), com vistas à possibilidade de olhar para o outro de modo global e conceber a relação entre o movimento corporal, a criança e o mundo e a amplitude da formação infantil.

Na Educação Física (mas não somente nela) a formação prescinde do caráter estético e criativo, além do crítico, de modo a provocar a construção de significados profissionais e pessoais, instaurando outras relações entre o professor, o conhecimento, a prática pedagógica. É o movimento como deflagrador da reflexão e do sentir. É a formação do ser humano em sua totalidade.

Na vida docente, diferentes práticas de formação precisam ser valorizadas como, por exemplo, a cultural e a artística, e não somente a acadêmico-científica, pois a formação do professorado não acontece apenas quando há certificação ou uma formação institucionalizada, uma vez que professor (vida profissional) e pessoa (vida pessoal) não se separam (NÓVOA, 1995, 2000).

Finalmente, visualizamos a importância da formação nas diferentes dimensões para que na formação docente não se importe o modelo de escola da modernidade, aquela da linha de produção, local em que o ser humano é "montado"; prevalecendo o modelo tecnicista de linha de montagem. Das partes que o compõem: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Química, Geografia etc. espera-se que se forme um indivíduo. Não é o indivíduo integral que é formado, mas são partes acopladas, que não formam um corpo, todo, integral. Assim como os conhecimentos, o corpo é fragmento, sendo cada parte destinada à responsabilidade de uma área de conhecimento para sua formação.

5.4 Ser professor(a): (re)construção da identidade profissional de professoras e estudantes-monitores(as) no contexto da formação continuada

A literatura a respeito da formação continuada indica esforços para projetar um novo direcionamento para as ações, com reflexões e pesquisas orientadas no sentido de construir novas concepções e novas práticas de formação contínua. A formação vem deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995).

A identidade profissional é um processo de construção de um sujeito historicamente situado. É mutável, pois construída e reconstruída por múltiplos fatores como a revisão constante dos significados sociais da profissão, da tradição, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente por apresentarem saberes válidos e correspondentes à realidade, e, também, pelo confronto entre teoria e prática, pelas representações que os professores gestam

da docência e de si mesmos, nas redes de relações com outros professores e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. (PIMENTA, 2002).

A identidade resulta de socializações de natureza diversa ao longo da vida (DUBAR, 1997), incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e continuada.

Diante disso, diferentes situações formativas implicam na (re)construção da identidade profissional, como o estágio profissional, projetos de extensão universitária, grupos de estudos, atividades acadêmicas diversas, formação em outros contextos. Dentro desse universo podemos olhar para o contexto da formação continuada como um dos espaços em que decorre a socialização de uma identidade. Diante desse pressuposto, verificamos que o programa influenciou no processo de constituição da identidade – tanto das professoras como dos estudantes-monitores(as) – com destaque para o reconhecimento e valorização do professor como profissional, o significado do *ser professor* e a constituição de uma cultura de formação.

O fato de ouvir e integrar o professor na ação significa não só valorizá-lo mas, mais que isso, proporcionar que seja protagonista na formação. Essa valorização é importante para a construção da identidade de professor, de professora, como revelou-se na fala da professora Joana: “não chegou um curso pronto, ela [coordenadora] nos considerava”.

Essa concepção de formação continuada incide no reconhecimento e valorização do professor, no respeito como profissional e pessoa, impulsionando o reconhecimento de si próprio e de sentir-se reconhecido pelos outros. A professora Beatriz além de enfatizar as aprendizagens com o grupo percebeu a sua importância para os colegas:

> [...] o importante é isso, teve alguns momentos ali que com os outros amigos eu aprendi bastante, diversas variações de um determinado jogo, de uma determinada brincadeira, de uma determinada possibilidade de uso de um elemento; mas teve outras que o pessoal não conhecia, que eu também até ficava surpresa porque eu me achava muito insignificante, não sabendo tanto, e ninguém conhecia aquilo que por algum momento eu levei, então eu pude contribuir com alguma novidade. (PROFESSORA BEATRIZ)

Consideramos que para além dos conteúdos e conhecimentos acadêmicos o reconhecimento e a valorização de si como professor são fundamentais para enriquecer a identidade docente, como ficou evidenciado na fala acima, pois a professora não julgava que sua participação e seus conhecimentos fossem relevantes. Parecia que, ao menos em algum momento, não acreditava na própria potencialidade.

Esse foi um aspecto relevante considerando os estudos de Gee (2000-2001) que facultam a construção da identidade docente num processo contínuo, dinâmico e relacional, de ser e fazer-se professor. As interpretações são locais de negociação e contestação sobre como

cada sujeito identifica-se consigo e com o outro. Com efeito, as identidades constroem-se nas práticas e nos discursos.

O reconhecimento profissional também foi referido pela professora Gisele:

> [...] às vezes, você faz as coisas no seu espaço de trabalho e você não é valorizado. As pessoas querem que você faça... mas você não é valorizado. Aí eu cheguei e falei assim: "sabe de uma coisa... eu tenho que me valorizar, eu tenho que correr atrás daquilo que eu acredito!". Então o reconhecimento... de repente, no próprio espaço assim... [...] eu tenho que andar por mim; eu tenho que pensar, eu, independente de estrutura, o que eu escolhi pra mim. (PROFESSORA GISELE)

Gee (2000-2001) desenvolve a noção em torno da identidade discursiva como aquela que é negociada nas interações entre os indivíduos. Caracteriza-se como uma dimensão da identidade que se constitui no reconhecimento pelos outros, por meio do discurso entre os indivíduos que negociam e se reconhecem de maneira específica. Chakur (2005, p. 399) salienta que "não se pode contestar o fato de que as pressões e constrangimentos das condições de trabalho e dos contextos institucional, cultural e histórico deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso do coletivo de docentes".

O reconhecimento de seu trabalho pelas professoras foi gratificante para a estudante-monitora Simone: "ver os professores 'curtindo' as atividades e vendo novas possibilidades para o seu dia a dia foi extremamente marcante". A identidade profissional

> Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2002, p. 18)

Sacristán (1999) indica que no discurso social e pedagógico dominante existe uma hiper-responsabilização dos professores para com a prática pedagógica e a qualidade do ensino. Esta situação reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor. Entretanto, subjacente a esta centralidade atribuída aos professores, está a ausência de respostas para os problemas sociais, de forma que a atenção de políticos e da sociedade volta-se para os professores como um "efeito desresponsabilizador" no que cabe a essas esferas (NÓVOA, 1999b, p. 13). A falta de comprometimento ou de respostas tende a que problemas políticos sejam redefinidos como problemas pedagógicos. O que se constata é que perpassam pela profissão docente ambiguidades manifestadas por toda a sociedade:

> Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999b, p. 13-14)

No relato da professora Vera observamos sua percepção quanto a ser vista como sujeito (e não objeto) na ação formadora; a percepção do respeito e reconhecimento dos agentes formadores para com as docentes: “o principal, assim, é esse respeito que vocês têm, esse retorno e que realmente está valendo a pena. Ele enriquece realmente, não fica só um algo a mais, tanto é que a gente tenta levar outras pessoas pra fazer o mesmo” (PROFESSORA VERA).

O relato da Professora Patrícia destaca não somente a posição das professoras na condição de construir a ação formativa, mas a busca da articulação do programa com o mundo da escola: “com todo embasamento que eu percebi que vocês tinham, vocês ouviram. Eu percebi o interesse em aprender”.

Esse fato chamou a sua atenção, pois afirmou que, geralmente, as formações oferecidas pelas universidades às professoras escolares não consideram que a educadora é produtora de saberes e tem muito a dizer sobre sua prática, sua realidade, “isso eu achei muito importante no curso também, porque geralmente quem dá cursos: ‘vai lá que eu já sei tudo, vocês vão me ouvir, vocês vão fazer o que eu estou mandando porque eu vim dar o curso’...” (PROFESSORA PATRÍCIA).

Complementou a professora que as trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente entre os grupos de professoras e estudantes resultaram em sinais de segurança e liberdade para expressar-se:

> E vocês não, eu via em vocês [...] um envolvimento de que: ‘eu estou aprendendo esse lado de vocês’. E isso dá uma segurança, quer dizer, ninguém é melhor que ninguém, está todo mundo procurando aprender cada vez mais [...]. (PROFESSORA PATRÍCIA)

A professora Vera comentou sobre a postura de um professor convidado pela organização do programa em um dos encontros:

> [...] ele falou: “no começo quando eu cheguei aqui, eu cheguei com uma ideia e depois eu fui vendo que eu tive que mudar”. Então olha que legal, não existe negativo da parte de vocês. Tem certos cursos [...] do estado que a gente recebe os profissionais da área de fono, de psicologia, que vão lá, entregam a papelada, a gente parece umas tontas, preenche aquele mundo de papel, responde um calhamaço, vão embora e não tem retorno nenhum. Isso é muito triste. E vocês não, [...] eu noto que vocês são profissionais, vocês não tratam dessa forma e respeitam a gente. [...] pelo menos dentro desses dois anos, essa turma que a [professora responsável] coordenou, não tem o que dizer.

O sentimento de respeito foi mútuo, como declarou a estudante-monitora Amanda:

> Além dos conhecimentos que adquirimos o que considero mais significativo dentre as aprendizagens foi a relação que conseguimos estabelecer com as professoras. Sentimos o respeito delas por nós e foi a partir dessa relação que pudemos ter contato com a realidade da educação infantil, as dificuldades e também a satisfação que elas nos contavam ao trabalhar com as crianças.

Concepções e práticas são “delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem” (GATTI, 2003, p. 196).

O relato da estudante Simone apontou para a relevância do compartilhamento e das comunidades de aprendizagem na docência:

> Outro ponto que acho fundamental e contribuiu muito para a formação de um bom currículo, foi ser bolsista durante os dois anos de participação no projeto. Além de ser uma ajuda financeira (o que sempre acaba motivando), a possibilidade de participação em congressos específicos para bolsistas foi muito maravilhosa, pois acredito ser necessário para a formação completa de um graduando, principalmente quando se trata de licenciatura, o conhecimento da realidade de outros lugares, outras culturas, e debater com pessoas da área de educação de outras localidades. (ESTUDANTE-MONITORA SIMONE)

Semelhantemente refletiu a professora Beatriz que “o homem é um ser social, então tudo que você socializa você acaba ensinando e você também acaba aprendendo”. Afinal, como postula Vigotski (1988), as mudanças pelas quais o homem passa ocorrem na medida em que este é inserido na sociedade, uma vez que tais mudanças dependem das relações estabelecidas com outros sujeitos, com o mundo. Portanto, o desenvolvimento do homem (assim como do *ser professor*) se dá mediante sua inserção no meio social, cultural e histórico. Nesse sentido, para o estudante Guilherme a participação nesta ação (inserida no âmbito dos programas do Núcleo de Ensino), proporcionou o convívio com diferentes pessoas, enriquecendo a experiência formativa.

> O núcleo de ensino me proporcionou uma vivência jamais imaginada. No tocante à experiência que me foi passado por todos, pude perceber os diferentes comportamentos e interesses de pessoas com pensamentos distintos. Não tenho dúvida que essa experiência vai fazer uma enorme diferença na minha vida profissional e pessoal, principalmente quando comparado com meus colegas de turma que não tiveram a oportunidade dessas vivências. (ESTUDANTE-MONITOR GUILHERME)

O programa de formação estabelecia como um de seus objetivos colaborar para construir novas relações no universo escolar, a partir das reflexões junto às professoras sobre o papel social da escola pública no contexto da educação brasileira e, em particular, sobre os saberes e intervenção no campo da Educação Física.

Nesse encaminhamento, buscamos analisar de que modo o grupo co-construiu as ideias sobre o que significa ser professor no contexto atual. A maioria das professoras considerou que foi mobilizada essa questão durante o programa, conforme elucida os relatos abaixo.

> [...] em todo momento quando a gente está exposto a um curso de formação nós paramos para pensar o que é ser professor e qual a minha função como educador. E eu acredito que sim, acredito que sim. Eu sempre procuro refletir em todo curso de formação que eu participo, a minha função como professor, o meu compromisso social, o que eu posso trazer desse curso para minha prática, eu acho que eu sempre levo isso. (PROFESSORA LUCIANA)

> Em alguns momentos sim, quando tinha aquelas reuniões para avaliação ali no final dos encontros, e até no final do semestre a gente conversava bastante sobre o papel do professor, de como ele poderia intervir no desenvolvimento da criança no geral, não só no movimento, essa preocupação de dar o suporte que a criança precisa durante essa faixa etária. Teve sim. (PROFESSORA PRISCILA)

> Sim, porque cada um vinha com uma vivência, sempre tinha um espaço pra falar da sua realidade, então você falava: "o que eu estou fazendo?". Então não é só ensinar o movimento, não é só ensinar o vôlei, não! É ensinar assim a questão de valores, de dividir... outros aspectos eram trabalhados da função sua como professora, não é só o conteúdo, mas têm mais coisas envolvidas, valores... (PROFESSORA JOANA)

As professoras citaram como exemplo da reflexão em torno do compromisso docente as ações de leituras de textos baseados na reflexão do ser professor e o documentário "Ser e Ter"[21], como eventos marcantes das discussões nesse domínio. "Aquele filme tem uns questionamentos, era bem mesmo sobre *'o que você está fazendo como professor'"*, ressaltou a professora Joana.

Para a professora Gisele a reflexão sobre o ato docente é inerente ao professor.

> Às vezes, eu paro lá com minhas colegas e falo: "ah, o que nós estamos fazendo? Nós temos que mudar..." [...] a gente trabalha no subterrâneo, você fecha a porta e faz o seu trabalho, porque aqui na minha sala, eu faço o que eu quero. Porque senão daqui a pouco sabe o que vão fazer? Vão fazer apostila, montam tudo em apostilas lá e fala: "toma, faz aí". Eu não vou querer fazer isso, porque eu gosto de inventar tanta coisa... [...] você é educadora, é um compromisso, olha o seu papel! Você não é um mero professorzinho que vai lá e aplica não! (PROFESSORA GISELE)

A professora Michele corroborou "que o professor não é só ir lá e jogar os conhecimentos; primeiro de tudo ele tem que gostar daquilo que ele faz". Além de gostar do que faz, para a docência consolidar-se como profissão e para o seu exercício competente é preciso uma formação especializada (além de condições dignas de trabalho, evidentemente).

> [...] nós somos professor, nós temos que estar estudando mesmo, pra estar mudando, senão vai ficar naquela coisa arcaica. (PROFESSORA GISELE)

> [...] fez sim refletir porque, às vezes, você fala assim: "ai, estou cansada de estudar, pra quê vou estudar, já estudei". Não, não adianta você achar que você sabe tudo, porque não sabe. (PROFESSORA RENATA)

[21] "Ser e Ter" (*Être et Avoir*). Documentário francês, dirigido por Nicolas Philibert, 2002, 104 minutos.

Enquanto que a professora Luana não focalizou essa questão: “Não sei... acho que não, acho que eu não refleti sobre... não, eu não levei pra esse lado, eu levei mais pra questão mesmo do movimento corporal mesmo, da criança”.

Nos relatos dos estudantes-monitores(as) verificamos que as vivências formativas também encetaram na constituição da identidade do ser professor, de quem é esse sujeito social. Como relatou Andressa, “além dos conhecimentos específicos sobre a cultura corporal na infância [...] creio que ter a consciência do papel de professor foi fundamental para mim”. Complementou a estudante que:

> Participar do projeto complementou a minha formação, pois a parceria que foi criada com as professoras do curso me fez perceber ainda mais a importância que tem um professor na vida de um aluno. [...] por se tratar, na maioria, de professoras de crianças pequenas, entender como é importante refletir sobre nossas concepções e a forma com que vamos dirigir nossas ações na escola, pois se trata da formação humana desse indivíduo e nós, como professores, temos uma parcela importante de responsabilidade na sua formação. (ESTUDANTE-MONITORA ANDRESSA)

> Estar em contato direto com professores que atuam na educação básica, sem ser no estágio curricular, engrandeceu-me muito como aluna e possível professora atuante. [...] Sem dúvida participar de um projeto de formação continuada, com um grande número de professores, proporciona reflexões importantes para a formação de um graduando. (ESTUDANTE-MONITORA SIMONE)

> Acredito que somente as atividades de estágio no curso de Educação Física não são suficientes para aprendermos a ser realmente professores, pois nos estágios nem sempre temos a oportunidade de compartilhar os conhecimentos e as dúvidas com os professores que nos supervisionam e nesse curso tivemos sempre esse espaço de conversa e a possibilidade de aprender com os professores. Enquanto nos estágios, muitas vezes, só ficamos observando os alunos e o professor, aqui nós participamos ativamente e tivemos condições de ir aprendendo a ser professor. (ESTUDANTE-MONITORA BIANCA)

O relato de Bianca demonstra que existem lacunas na formação inicial que levam os professores a buscar saná-las em outras formações, após o egresso da graduação. Mas a formação continuada teria objetivos mais amplos de formação ao longo da vida e não deveria ser atribuída a ela o papel de solucionadora de uma formação inicial insuficiente, mas sim concebida como um investimento em desenvolvimento profissional permanente. É preciso repensar as inconsistências da formação inicial de professores no Brasil.

Mas, o excerto da fala da estudante também revelou que diferentes estratégias são necessárias para a formação docente. Do mesmo modo, a estudante Andressa enfatizou o processo de aprender a ser professor: “conseguir envolver, também, a pesquisa nesse processo foi importante como meio de reflexão sobre o que eu estava desenvolvendo no grupo. A união da prática, da reflexão e da pesquisa constituiu-se como um meio importante para eu aprender a ser professora”.

Como advogam Hunger et al. (2012, p. 387) seria desejável a construção de um 'Projeto Universidade', no qual todas as instâncias universitárias (Pró-Reitoria de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Coordenação de Curso de Graduação e Pós-Graduação) desenvolvessem o ensino, a pesquisa e a extensão interligados.

A identidade social, segundo Dubar (1997), é uma articulação de transações interna e externa ao indivíduo. São constantes reinterpretações de si e sua função e negociações entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Foi possível verificar que as ações desencadeadas contribuíram, ainda que de modo indireto, para impulsionar o desenvolvimento de uma cultura de formação nas escolas.

A motivação e envolvimento das professoras resultaram em incentivos a outros colegas em suas escolas. A professora Luciana referiu que o programa suscitou o interesse em envolver outros professores na ação formativa.

> [...] eu tenho a elogiar e tentar trazer um grupo maior de professores ou levar pra escola. Hoje a gente tem na rede os horários de extraclasse que podem ser utilizados pra trabalhos juntamente com o professor da própria unidade escolar. (PROFESSORA LUCIANA)

Na ótica de Gisele e Vera,

> [...] a gente vem fazer os cursos, aí a gente começa a fazer as atividades lá na escola daí você já vai mexendo com o outro, porque, às vezes, aquele... às vezes, a questão do movimento, de alguma outra área que a gente está meio parada, aí você tem um colega ou um amigo que está fazendo um curso diferente, você observa... "puxa! Olha! Ah, eu estou fazendo um curso... ah, é mesmo, achei legal!" Então já vai alimentando o outro, mesmo aquele que não está participando vai vendo o movimento do colega, e vai se movimentando [...] então a gente vai fazendo essa troca muito legal. (PROFESSORA GISELE)

> [...] o legal é que a gente traz pra gente e para os outros, você divide, faz essa troca nos ATP, conversa, contagia o outro pra fazer o curso, é muito importante. (PROFESSORA VERA)

Para as professoras Gisele e Patrícia o fato de ter mais participantes de suas escolas no programa contribuiu para as trocas na prática pedagógica.

> [...] agora tem outras meninas na minha escola aqui, mais duas professoras, então vai criando aquela força! Uma vai levando a outra. (PROFESSORA GISELE)

> [...] o principal é que tinha mais gente dessa escola participando. Tinha mais... nós éramos quatro da mesma escola, "ai, e aquela que ela falou? E aquela?", então formou um movimento muito grande dentro da escola, uma inovação, uma participação maior porque, às vezes, "ai lembra daquela hora que ela falou isso?", "lembra não sei o quê lá...!". Então foi legal! (PROFESSORA PATRÍCIA)

Na esteira da constituição de uma cultura de formação pode decorrer a constituição da identidade pela aproximação entre os sujeitos com interesses em comum, dimensão denominada por Gee (2000-2001) como identidade de afinidade. Ocorre quando as pessoas buscam partilhar experiências na prática. O compartilhamento é um propulsor para a resolução de situações problemáticas, pois

> Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (IMBERNÓN, 2001, p. 78)

A colaboração crítica no ambiente de trabalho, ainda que por vezes em situações conflituosas ou contraditórias, desenvolve a capacidade individual e coletiva para resolver problemas. Esse é um trabalho é longo, mas se for persistente,

> [...] vai devagarzinho, vai fazendo e aquele outro que no começo falava "não quero", ele começa... "olha tem razão mesmo, é por aí, não estava vendo por esse ângulo". Então acho assim que as pessoas não podem... tem que acreditar nas suas convicções, no que você acredita [...] É levar a gente a estar refletindo, pensando e refazendo a nossa prática, estar cutucando, estar... porque mesmo aquele que sabe, às vezes, a pessoa fala: "porque eu não me mexo?"... eu acho que é isso mesmo, tem plantinha que demora mais pra nascer, tem umas que sai na pedra [...]. (PROFESSORA GISELE)

Conforme essa cultura de formação se constrói ou reconstrói, todos os sujeitos participantes do processo são envolvidos. As professoras das escolas que observamos (Beatriz, Renata, Vera e Paula) buscaram compartilhar conosco novos estudos, livros que consideram importantes para o movimento na educação infantil e que utilizam para fundamentar seus planejamentos, e outros materiais pedagógicos que constroem com as crianças, demonstrando interesse para com a nossa formação também, no sentido de possibilitar-nos o aprofundamento dos conhecimentos desta etapa educacional e, principalmente, tornar-nos cientes (e conscientes) de como acontece efetivamente o processo educacional com as crianças e outros atores educacionais nas instituições escolares.

Dessa forma, também fomos envolvidas nesse processo, e entendemos esse fato como resultado da dinâmica de formação colaborativa ou compartilhada. Percebemos a preocupação das professoras para com a qualidade e a consolidação da educação infantil como uma etapa importante do desenvolvimento da criança, articulando o trabalho de professores, pesquisadores e gestores.

Estrela (2003) verificou a existência de uma cultura de formação como resultado do investimento do Estado português na formação continuada do professorado e identificou,

após esse investimento, a ocorrência de numerosas ações não creditadas (ou seja, que não influenciavam na progressão da carreira) promovidas pelas escolas e centros de formação.

Numa das ações formativas do programa, em que foi discutido o documentário "Criança, a alma do negócio"[22], algumas professoras sugeriram ao grupo a exibição e discussão do vídeo junto aos pais e responsáveis das crianças para despertá-los não somente para a importância da ludicidade na infância (que vem se perdendo conforme observamos nos depoimentos do documentário), mas também como tentativa de incentivar a revisão de concepções da família, evidenciando o compromisso social das educadoras e que participar de uma ação de formação significa, também, construir o conhecimento e a reflexão da educação de modo integrado.

Outra ação decorrente da formação foi a socialização dos conhecimentos veiculados no programa numa ação de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico) pela professora Beatriz com um grupo de educadoras da rede de ensino. Logo em nossa primeira observação na escola da professora, ela contou que teria essa oportunidade (a convite da diretora que notou os resultados advindos do programa) e que abordaria as fases de desenvolvimento motor, a ludicidade na infância, a especificidade e intencionalidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento na educação infantil. Nos encontros seguintes a professora contou a experiência, destacando que as professoras que participaram do ATP ficaram satisfeitas e em certa medida surpresas, pois não esperavam ter contato com novos elementos da área de Educação Física, já que disseram a ela que a participação em algumas ações nesse campo não agregaram novos conhecimentos.

Lauriala (1992) constatou que o envolvimento dos professores com o seu trabalho, em geral, aumentou durante a participação em uma ação formadora e que estes revelavam ansiedade para comunicar e partilhar as suas aprendizagens com os colegas. Muitos casos de colaboração de professores foram conhecidos pelos autores após essa experiência de formação. Estas unidades de colaboração podem ser consideradas como uma espécie de subculturas inovadoras dentro de suas escolas.

Podemos inferir que a formação colaborativa influencia no clima e cultura organizacional e que o programa contribuiu para incentivar a melhoria da cultura escolar quanto aos estudos e mudanças de comportamento, o que pode levar a criação de mecanismos de incentivo a dirigentes e professores para desenvolverem ações inovadoras nas escolas. É preciso consolidar espaços institucionais nos quais os professores se apoiem e estimulem uns

[22] Documentário dirigido por Estela Renner (2008). Nas referências desta tese encontra-se a citação completa.

aos outros. A força da colaboração é relevante nesse processo. “Trabalho em equipe [...] isso era muito satisfatório”, concluiu a professora Beatriz.

Esse é um exemplo favorável para a superação do desvirtuamento dos centros de formação para *mercados de formação*, como chamou a atenção Estrela (2003) ancorada em Correia et al. (1997), pois estes deixam em segundo plano a intervenção objetivando a lógica de promover o associativismo entre escolas e professores de diferentes níveis de ensino.

As práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. Os professores precisam se assumir como produtores da sua própria profissão (NÓVOA, 1995).

O discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores, que repercute nas mudanças em curso, requer dos professores novas exigências, como afirma Bueno (2007), que se dão, sobretudo, na sua capacidade para enfrentar as urgências do presente e as demandas do futuro. Tais exigências têm estabelecido a formação de um profissional com um novo perfil baseado na tríade dos planos pessoal, intelectual e profissional.

No *plano pessoal* é esperado que os professores sejam receptivos à diversidade e às inovações, sensíveis às dificuldades e necessidades dos alunos e comprometidos com o seu êxito; no *plano intelectual*, os professores devem portar uma sólida formação científica e cultural, dominar a língua materna e as novas tecnologias; e, no *plano profissional*, serem capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com outros conhecimentos, trabalhar em equipe e, ainda, assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional (o que não significa que o governo não tem a obrigação de proporcionar formação de qualidade aos professores). Esses fatores requerem que os professores sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem.

Conclui Bueno (2007) que esse novo perfil requerido ultrapassa simplesmente a apreensão de conhecimentos, pois implica numa mudança de *habitus* do professor, uma nova maneira de ser e pensar o mundo, a fim de corresponder ao horizonte de expectativas traçado com os processos de transformação. Dentre os muitos aspectos a serem considerados nas práticas de formação de professores, Sacristán (2002, p. 87) é contundente ao afirmar que a questão do *habitus* assume caráter de especial relevância:

> A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

O conceito de *habitus* na definição de Bourdieu (2004, p. 158) "é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído". Pretende o sociólogo com essa visão compreender a ordem social transcendendo a oposição entre a subjetividade (para a qual essa ordem é produto consciente e intencional do indivíduo) e a objetividade (que tende a ver a ordem social como uma realidade externa ao sujeito, que determina as ações individuais inflexivelmente). Busca, portanto, reconciliar o ator social ou agente com a estrutura social, já que a percepção do mundo é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo e do lado subjetivo.

Nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, as possíveis singularidades individuais estão sempre enraizadas nas figurações sociais e vice-versa (LEÃO, 2007), sendo que as pessoas modelam as suas ideias sob todas as suas experiências. Nesse sentido, Elias (1994a) desenvolve a reflexão em torno do conceito de *habitus* mencionando que os indivíduos, ao relacionarem-se uns com os outros, ao mesmo tempo em que modelam a sociedade modelam-se a si próprios. Os empreendimentos individuais não ocorrem num vazio de determinações sociais. O indivíduo porta em si o *habitus* de um grupo. Esse *habitus* representa o que a pessoa individualiza em maior ou menor grau.

O conceito de *habitus* favorece esquivar-se de colocações como "ou isto/ou aquilo" na relação indivíduo-sociedade, facilitando a compreensão de que essa antítese é enganadora. "Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade" (ELIAS, 1994a, p. 150).

Assim sendo, os professores formam seus esquemas de percepção e apreciação do mundo e produzem suas práticas mediante a experiência adquirida numa determinada posição social, e suas ações exprimem, ao mesmo tempo, a posição social em que estão inseridos.

> [...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. [...] Não há identidade-eu sem identidade-nós. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós. (ELIAS, 1994a, p. 151-152)

Convém ponderar que o conceito de identidade humana está sempre relacionado a um processo que emerge num contexto histórico e social delimitado. A composição social, bem como a personalidade, o *habitus* dos indivíduos, alteram-se diante das mudanças históricas. A balança da relação eu-nós é permeada por um equilíbrio tenso, diferenciada em cada sociedade e momento, transformando-se a identidade do indivíduo na medida em que o contexto também se altera.

A questão central na formação docente não é organizar mais cursos ou ampliar a formação. O que falta, na visão de Nóvoa (1999b), é integrar essas dimensões ao cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas se tornem parte essencial da definição de cada um como professor, como professora.

Concluímos que a formação continuada ao ser desenvolvida na perspectiva colaborativa beneficiou o desenvolvimento profissional, criando estratégias para a construção de uma identidade docente como o resultado da assimilação entre o individual e o coletivo, ou seja, entre as percepções de cada indivíduo sobre si mesmo e suas aprendizagens e o entendimento da importância das ações como um grupo de pessoas compartilhando interesses com o objetivo de desenvolver a profissionalidade. Foi interessante notar como o fato de ser membro e partícipe ativo de um grupo de formação teve efeito sobre a identidade profissional, ou seja, emergiu o sentimento de pertença a um grupo.

Nessa direção, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 1995). Para Contreras (2002) a profissionalidade docente implica em três dimensões, três exigências do trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem estar dos alunos e nas implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente. O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é para os professores uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Tal exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino. Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências. Ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Pudemos constatar que as aprendizagens no programa de formação e possíveis mudanças expressas pelas professoras vão ao encontro dos estudos de Libâneo (2002, p. 74) que sinalizam que as práticas de formação de professores encerram alguns requisitos fundamentais, como “[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer [...] uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais”. Outro aspecto que Libâneo ressalta é a organização de “uma

estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional", sendo este último influenciado pela iniciativa das professoras participantes, mas que ainda requer práticas e investigações para sua consolidação.

A formação não deve ser um componente isolado da profissão docente, mas sim traduzir-se em oportunidades para que o professor transcenda a posição de profissional técnico que implementa prescrições de outros, convertendo-se em um profissional que participe ativa e criticamente no processo de inovação e mudança educacional e social (IMBERNÓN, 2001). Correspondendo assim ao que está previsto nos documentos oficiais, como na Resolução CNE/CEB 4/2010 (art. 59, BRASIL, 2010b), que propõe que os sistemas educativos instituam orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante, e a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor e da autonomia docente (individual e coletiva) e, ainda, que as agências formadoras de profissionais da educação reavaliem seus projetos de formação inicial e continuada, para corresponder a um projeto de nação.

Prosseguindo com as reflexões, no Capítulo 6 centramos nossos olhares para os elementos da dimensão da formação continuada de professores(as) que despontam como favoráveis para impulsionar mudanças na prática pedagógica docente.

6 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO

Neste Capítulo problematizamos os elementos evidenciados na pesquisa como propícios a gerar mudanças no fazer pedagógico, na busca por novos delineamentos para a formação continuada de professores. Entendemos como García (1995, p. 65) a "necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores".

Reportamo-nos nas seções que seguem à formação continuada de professores(as) como um processo multidimensional que envolve a construção de espaços para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa, bem como conceber a prática pedagógica como o eixo orientador da formação, a parceria Universidade e Escola gerando aprendizagens compartilhadas, a necessária continuidade das ações formativas em superação a exclusividade de atividades pontuais e a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

6.1 Espaço para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa: ouvir, ser ouvido(a) e construir

Os esforços empreendidos para gerar novos delineamentos para a formação continuada de professores caminham no sentido de concebê-la como uma tarefa de reflexão e ação coletiva entre professores, gestores, pesquisadores, formadores e outros agentes do campo educacional.

Estrela (2003, p. 54) nos convida a pensar que

> Se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de "dar vez e voz" aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da acção formativa ou educativa.

A autora concluiu que no sistema educativo português as reformas decorrentes dos modelos teóricos de formação de professores e das organizações não partiram de uma caracterização objetiva da situação educacional, além de não considerarem as culturas profissionais dos professores e as culturas organizacionais das escolas. "[...] Assim, é audível a voz dos eruditos das Ciências da Educação, mas não a voz dos professores" na legislação publicada pelo governo (ESTRELA, 2003, p. 54).

Ao analisarmos os espaços oportunizados no programa de formação para que as professoras participassem das fases de elaboração das ações formativas a partir das problemáticas da escola – desde a definição de objetivos e conteúdos até o processo de avaliação – verificamos que as estratégias adotadas caminharam no sentido da afirmação de Nóvoa, ao dizer que o professor precisa ser recolocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, 2000).

Ao indagarmos as professoras sobre essa questão todas responderam favoravelmente. A Professora Renata relatou:

> Teve muito espaço, com certeza! Não só eu, mas todas as meninas em todos os momentos elas iam dando contribuições, principalmente nesses momentos que a gente sentava pra fazer uma discussão [...] Era sempre assim [...] a iniciativa de vocês terem percebido isso nas professoras e nas escolas, e propor esse curso pra gente, acho que o ponto positivo é isso, essa proposta. (PROFESSORA RENATA)

Ressaltou a professora Joana que "no geral, a pessoa chega com um plano pronto, não estimula tanto a discussão. Isso foi muito marcante. [E] a questão de sempre refletir, tinha sempre uma discussão, isso foi bem marcante", e para Patrícia foi relevante que "vocês ouviram. [...] ouvir... Então isso foi muito bom pra gente, eu acho que foi fundamental isso porque quem dá o curso pensa: 'o saber está comigo!'".

Para as professoras Michele, Luana e Vera ficaram marcantes os momentos de reflexão ao final dos encontros: "Ela [coordenadora] dava abertura, eles [todos os agentes formadores] davam abertura. Sempre quando terminava, ela terminava aquele dia, a aula, ela fazia um círculo pra gente conversar" (PROFESSORA MICHELE). Luana e Vera destacaram as trocas de conhecimentos e experiências nesses momentos:

> [...] no final das atividades sempre havia uma roda assim de conversa, e sempre havia essa troca, sempre cada um colocava o seu ponto de vista, o que tinha sido legal, o que não, o que era válido, o que não era, o que podia... ideias sabe?, como poderia ser mudado. (PROFESSORA LUANA)

> Eu acho que teve sim... as trocas, nós tivemos os momentos certos estabelecidos para isso, foi bom. (PROFESSORA VERA)

Para a professora Luana esses espaços e oportunidades eram explorados "entre os outros professores e entre as pessoas que participavam do programa, que organizaram o programa". A Professora Renata complementou que as oportunidades para se expressarem e participarem ativamente do programa ocorreram em muitos momentos dos encontros:

> [...] e não era só naqueles momentos de reflexão, era durante o processo assim, estava acontecendo, elas estavam explicando uma atividade, uma já levantava a mão também, ela já dava espaço para a professora falar, expor o que ela estava pensando ou se ela desenvolveu a atividade com os alunos dela, como que foi, ou o que foi diferente, ou se ela fez igual. Era todo o tempo. (PROFESSORA RENATA)

A Professora Priscila afirmou que “teve bastante abertura sim”, justificando:

> Propiciou sim porque tinha até os momentos que... eu não falava muito, porque é meu jeito assim, mas as outras professoras que estavam no curso em vários momentos elas [as professoras participantes] levavam ideias assim de brincadeiras que elas tinham, que elas faziam com as crianças [...].

Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor, quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas, constata que para a formação adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional implica em considerar três dimensões estratégicas para a formação: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Essas estratégias podem apresentar-se eficazes para mobilizar tanto o desenvolvimento dos professores na perspectiva do professor individual, como na perspectiva do coletivo docente (NÓVOA, 1995).

Ao tratar da produção da vida do professor, Nóvoa (1995) propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua formação. Para tanto, trata-se de

> [...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27)

Convém citar que nenhum programa de formação que tenha como concepção a colaboração pode ser validamente elaborado *a priori*, ou seja, sem a participação ativa de todos os indivíduos envolvidos.

As professoras Beatriz e Renata fizeram referência aos procedimentos adotados pela coordenação do programa no início de cada módulo e a forma como se desenrolou o retorno dado pelos agentes formadores às professoras:

> [...] elas perguntavam sugestões, elas passavam [...] por escrito um questionário, perguntando o que seria do interesse. Aí depois elas, inclusive muito organizadamente, nos apresentavam a tabulação das requisições que teriam sido ali as mais indicadas e já explicavam o que elas iam fazer assim... focar mais, por exemplo, em determinado assunto e nem tanto em outro, talvez deixando outro pra uma próxima oportunidade porque o grupo, na sua maioria, mostrou interesse por aquele assunto. (PROFESSORA BEATRIZ)

> [...] eles sempre perguntavam, também, se a gente tinha alguma dúvida, no começo do semestre eles perguntavam o que a gente esperava, quais eram os nossos... o que a gente estava procurando naquele curso para que eles pudessem montar em cima das respostas que a gente dava. (PROFESSORA PRISCILA)

Compreender que os professores necessitam expor suas experiências, saberes e ansiedades configurou-se como uma estratégia importante do programa, como reconheceu a professora Renata, ao destacar as diferenças entre um programa de formação apresentado de forma acabado e um programa construído em conjunto com todos os participantes:

> [...] elas por estarem fazendo uma formação continuada, elas por obrigação tinham que levar mesmo algumas coisas prontas, mas elas sempre... inclusive eu acho que elas até nem levavam assim tanto, pra dar já esse espaço porque as contribuições eram grandes das outras professoras, a todo o momento: "olha, gente hoje eu vou trazer pra vocês uma brincadeira assim, assim...", "ah, eu já fiz essa brincadeira, mas eu fiz de outra forma, tal...", "ah, então conta pra gente". Então ela sempre dava esse espaço, a gente não se sentia: "ah, tem que ficar escutando!" porque a gente fica na ansiedade também de expor a nossa experiência [...]. (PROFESSORA RENATA)

Imbernón (2009, 2010) nos lembra que a experiência acumulada na esfera da formação continuada de professores mostra que a crise do formador-solucionador (formato de formação que demanda a aplicação do que os formadores dizem/transmitem na formação) está posta, apesar da longa tradição dessa prática formadora. Considerando, ainda, como o autor, que a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la e não quando o formador ou outro indivíduo externo anuncia, o formador teria de assumir a função de colaborador.

> Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. (IMBERNÓN, 2009, p. 105)

Charlot (2002) adota como condição para uma boa educação o encontro entre um projeto político forte e práticas cotidianas nas aulas. Mas, nesse ínterim, enxerga dois problemas: o do discurso político que não presta atenção aos que estão fazendo educação na escola, dizendo o que deve ser feito o tempo todo; e, ao mesmo tempo, cai-se numa armadilha tecnológico-profissional, acreditando que basta profissionalizar mais os professores, dando-lhes mais ferramentas e instrumentos para resolver as questões do ensino. Conclui o autor que sem perspectivas amplas de construção de um sistema de ensino, não vão se desenvolver ações eficazes na prática escolar. Nesse contexto, compreendemos que a adoção de perspectivas amplas requer o envolvimento de todos os sujeitos educacionais.

Verificamos que essa perspectiva embasou o programa de formação investigado, uma vez que este assumiu como pressuposto a pesquisa-ação. Pereira (1998, p. 154) indica que para Elliott a pesquisa-ação é um "meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade".

A professora Vera verificou o acompanhamento dos agentes formadores quanto ao retorno dado pelas professoras e a tentativa de contemplar os interesses de cada professora: "[...] trabalharam com a gente assim de acordo com o nosso desenvolvimento, o interesse de cada um, e isso é muito importante".

A professora Michele contou sobre o incentivo para que cada participante expusesse suas opiniões e questões do cotidiano vivido: "cada um tinha que trabalhar, cada um tinha que falar sua opinião, como é a realidade de cada pessoa". O incentivo à participação durante as atividades dos encontros também foi referido pela Professora Paula:

> Todo mundo, tanto os alunos do curso levando atividade, como eles procuravam gente de fora pra levar atividade diferente pra gente, como também eles perguntavam pra gente. Ou, às vezes, a gente tinha liberdade também pra falar: "ah, eu faço essa brincadeira, mas eu faço de outra forma", daí ensinava de outra forma, foi legal. (PROFESSORA PAULA)

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional, manifesta Nóvoa (1995), passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Entendemos a relevância do professor em formação continuada expor suas ideias e formas de trabalho de modo a enriquecer não somente a sua própria formação e prática, mas também a dos colegas envolvidos. Fato evidenciado no relato da professora Luana:

> Sempre tinha essa abertura sim pra gente opinar, porque, às vezes, algumas atividades que elas traziam já eram executadas na escola, mas não daquela maneira, então havia aquela troca, sabe: "olha, na minha escola eu faço assim", "olha, eu trabalho com eles assim", é bem legal. Tinham algumas atividades assim envolvendo o lúdico e o movimento que era para gente desenvolver sabe. Então houve troca sim, não foi só alguma coisa dada assim. (PROFESSORA LUANA)

Os relatos das professoras Patrícia, Renata e Priscila vêm corroborar a evidência de que os saberes das professoras foram reconhecidos e valorizados no programa investigado, pois de acordo com as docentes:

> [...] achei muito bom, achei ótimas as oportunidades que vocês também deram pra expor, paras as pessoas estarem participando, falando assim da experiência, de como vinha de dentro da escola, a oportunidade de outras exporem também a prática. (PROFESSORA PATRÍCIA)

> [...] essa abertura que vocês dão pra gente expor mesmo, como está acontecendo e trazer mesmo pra gente, porque por mais experiência que a gente tenha, quando a gente escuta as colegas, elas estão pesquisando também coisas diferentes pra trazer pra gente. Então essa iniciativa delas, achei muito bom! (PROFESSORA RENATA)

> A gente pode participar, porque aí a gente pode expor as nossas dúvidas, o que a gente não está entendendo ali ou acrescentar alguma coisa. Eu acho que quando é aberto é melhor. (PROFESSORA PRISCILA)

Acredita Imbernón (2009) na melhor eficácia de ações em que formadores e formadoras colaborem nos diagnósticos conjuntamente com o professorado, ao invés de formadores(as) atuando como solucionadores de problemas alheios. A mudança pode acontecer quando a formação se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação, o que implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, adotar uma visão diferente do que é a formação docente e qual o papel do professorado nela e, por conseguinte, uma nova metodologia de trabalho com os professores(as).

> Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 106)

O relato da professora Gisele enfatiza a importância da postura adotada pelos agentes formadores:

> [...] o curso abriu oportunidades de nós estarmos participando, a gente participou, a gente colocava, então acho que assim... não foi assim um curso em que só o professor lá... não! É uma troca mesmo [...] a universidade e a gente com a nossa prática, então foi assim uma dinâmica bem gostosa. Não é assim... “Olha eu vim aqui pra explicar para as professoras...” Não! Acho que valorizou bem assim essa questão, “olha, você fala, vamos complementar mesmo”, acho que teve assim a participação da gente, trazer também atividades, então acho que ganhou dos dois lados. (PROFESSORA GISELE)

Espera-se um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, incorporando as dimensões de ordem social no processo, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente.

Os professores, capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, precisam buscar modos de formação e de trabalho que lhes permitam ser esse agente principal, articulando de forma indissociável os projetos profissionais, pessoais e organizacionais. Todavia, convém ressaltar que a motivação para com a profissão não é uma peculiaridade

individual, unicamente de natureza intrínseca, mas, também, decorrente de fatores extrínsecos. Para os professores, os fatores extrínsecos que interferem na sua profissão englobam a desvalorização profissional, a precarização do trabalho docente, a violência presente nos ambientes escolares, a hierarquia e burocratização a que estão submetidos, dentre outros.

Porém, o nível de envolvimento dos professores para gerir os movimentos de formação continuada com vistas à mudança é determinante para um resultado eficiente. A mudança não será mera consequência da participação no programa de formação, mas ocorrerá na medida da extensão do envolvimento do sujeito com as oportunidades e recursos formativos.

As professoras refletiram a respeito da sua participação e envolvimento no programa. Joana reconheceu que no formato em que o programa foi desenvolvido: “você tem que ir determinada: 'eu quero participar!'. Não é um curso pra você ouvir, é pra participar realmente”.

A professora Luciana considerou que “até me envolvia demais!”. Também outras professoras declararam: “a gente também participava bastante... eu gostei!” (PROFESSORA JULIANA); “a gente teve vários momentos assim de interação, eu acho que não teve problema nessa parte não, eu consegui falar bastante” (PROFESSORA BRUNA).

Evidenciou-se que a maioria das professoras conscientizaram-se da importância da sua participação para o alcance de resultados favoráveis na sua formação e atuação. A professora Renata contou, entusiasmada, como se dedicou:

> Eu me envolvi bastante mesmo, eu chegava em casa até eufórica com... como que eu posso dizer? Eu chegava em casa e refletia sobre o que tinha passado, o que tinha acontecido e via o quanto eu tinha aprendido e o envolvimento era pleno, porque uma que eu gosto da área, e eu me envolvia e queria ao máximo trazer para minha turma. (PROFESSORA RENATA)

E ainda ressaltou a importância de trazer, nesses momentos de trocas, as suas experiências, compartilhá-las com as colegas:

> [...] eu dava bastantes sugestões, sempre... eu sou de falar muito, dá pra perceber! [risos]. Então eu dava muitas sugestões, atividades adaptadas assim, por exemplo, que eu desenvolvi na escola e eu falava, ou que eu tinha feito de uma forma diferente que eu também falava. Eu acho que eu sempre participei muito bem. (PROFESSORA RENATA)

Colaborando com a ideia acima, a professora Paula também percebeu a importância da sua participação para o grupo.

> [...] acho que eu participei, porque eu gosto. Eu participava de todas as atividades, como aluna fazendo, e também levava as coisas que eu estou acostumada a dar que, às vezes, era novidade pra quem estava lá participando também. Eu acho que dos dois modos eu participei, tanto ajudando, quanto praticando. (PROFESSORA PAULA)

Nesse contexto, verificamos a importância do coletivo para o desenvolvimento do programa:

> Então, eu acho que fez sim refletir, acho que não só eu, como todo mundo. Inclusive um monte de professora que estava cansada, que reclamava por cansaço: "ai, não aguento mais, ai não gente, mas está sendo tão bom, eu vou continuar". Ou seja, estar refletindo, falar: "eu sei que eu estou cansada, mas eu preciso desse momento de reflexão". (PROFESSORA RENATA)

Além da questão do cansaço do dia de trabalho, como citou acima a professora Renata, fatores como o clima interferiram em alguns encontros. Nos dias de chuva ou muito frio notávamos que a frequência diminuía. Entretanto, para a professora Paula esse coletivo:

> [...] às vezes, a gente estava muito cansada, ou algum dia faltava muita gente. Mas eu achava engraçado assim, que ninguém deixava meio que a "peteca cair". Às vezes, você percebia que alguém ficava mais assim de lado, aí um cutucava: "não, vamos fazer só a gente que veio mesmo!". Então um colega já chamava o outro: "não, vamos lá também participar, tal!" (PROFESSORA PAULA)

De acordo com Keay (2006) a aprendizagem colaborativa tem potencial para se constituir como veículo para o desenvolvimento profissional contínuo ao fornecer diferentes oportunidades de aprendizagem. Aprender de forma colaborativa requer o reconhecimento de todas as oportunidades de aprendizagem colaborativa na escola e fora dela, promover o desenvolvimento de uma cultura apropriada, assegurar que o desenvolvimento profissional seja cuidadosamente planejado e valorizar a contribuição dos outros.

O envolvimento na construção da formação resulta na participação ativa no contexto educativo para gerar mudanças. García (1995, 1999) elucida que o desenvolvimento profissional na docência requer essa participação efetiva dos professores na sua profissão.

A participação ativa dos professores advém não somente do ambiente organizado por agentes formadores (de modo a estimulá-la nos contextos de formação), mas também da receptividade individual a mudanças de comportamento diante dos novos desafios apresentados, ou seja, a iniciativa pessoal e o engajamento nas ações.

Nesse encaminhamento, constatamos que as professoras empreenderam esforços para que as aprendizagens no programa pudessem enriquecer suas práticas, buscando reinvestir e ressignificar os saberes em suas ações.

A professora Luciana contou do empenho do grupo: "tentávamos ao máximo levar pra escola tudo aquilo que a gente aprendia [...] eu consegui levar boa parte pra minha prática [...] complementou bastante a minha prática".

A professora Bruna também reportou ao seu empenho para empreender algumas mudanças com as crianças: "eu procurava relacionar aqueles conteúdos que a gente via ali nos

cursos com o que eles já conseguiam avançar nas competências deles, então eu trabalhei bastante".

Para a professora Michele **"**as atividades que eu aprendi, esse ano mesmo eu fiz com eles". Assim, entende que as aprendizagens "contribuíram e contribui até agora".

A professora Luana também desenvolveu com seus alunos as aprendizagens do programa, ressaltando apenas os entraves com relação ao espaço físico da sua escola que não favorece as vivências corporais:

> [...] eu tentei aplicar pelo menos as atividades que eu aprendi, eu tentei aplicar, mas que nem na escola que eu trabalho, a gente tem o problema do espaço físico, não tem muito espaço. Mas mesmo assim eu procurei fazer as brincadeiras com o durex no chão, com fita crepe, ou nos corredores, nos espaços que havia disponíveis. Eu ainda utilizo algumas brincadeiras que eu aprendi com eles até hoje sim. (PROFESSORA LUANA)

A Professora Patrícia, na função de diretora de escola, contou que sempre buscou compartilhar com as professoras da sua unidade as aprendizagens desenvolvidas:

> [...] na época quando eu estava fazendo o curso, tudo que vocês passavam eu levava já no dia seguinte, eu já falava disso para as professoras dentro da escola: "olha, gente, eu estou vivenciando lá uma prática, a pessoa está falando isso...", então levou... despertaram, "ah mas eu já fiz isso", sabe aquilo que estava adormecido? "Olha, mas é assim, verdade, onde que a senhora está fazendo esse curso?". Então eu via a importância de eu estar fazendo aquele curso, levar essa referência para dentro da escola, que até despertou, assim, nas pessoas que até sabiam de algumas experiências, até várias, mas que estavam esquecidinhas lá. Achei assim... foi uma troca. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Enfatizou a diretora: "fui com essa finalidade, de já ir falando, passando e mostrando pra elas [professoras da escola] a importância da Educação Física, do movimento para as crianças". Pois, como afirmou:

> Eu vi assim o quanto é importante, às vezes, porque a gente fala assim: "ah, todo mundo sabe disso", não, não sabe! Não é verdade, a gente não sabe, mesmo que a gente esteja sabendo, vamos dizer uma série de coisas da prática, estar sempre renovando, a mudança ela é muito importante. E isso eu vi que... vamos dizer que todas soubessem de muita coisa, mas estava adormecido! Na verdade era isso, estava adormecido, estava guardado! (PROFESSORA PATRÍCIA)

Corroboramos com a ponderação da professora Gisele que a mudança também está intimamente relacionada com o sujeito, pois "você pode dar um monte de curso, você pode... mas só vai acontecer a transformação se eu quiser", afirmou a professora.

> [...] para mudar uma prática você precisa, também, ter boa vontade, porque, às vezes, você está tão acomodada a fazer daquele jeito, e se você faz o curso um semestre só, por exemplo, você nem... depois você esquece. Porque mudar, ou fazer da forma como deve ser feita, às vezes, é mais trabalhoso do que você ficar naquela mesmice que você estaria acostumada. (PROFESSORA PAULA)

Outra Professora, a Juliana, na função de coordenadora pedagógica quando participou do programa, não teve uma intervenção mais direta com as professoras de sua unidade. Juliana disse que não foi possível implementar mudanças junto às professoras, sendo que esta era uma das razões que a fez procurar um curso na área do movimento, ou seja, ter subsídios para auxiliar especialmente uma das professoras que apresentava dificuldades em trabalhar os conteúdos dessa área com as crianças. No entanto, no decorrer do programa essa professora deixou de trabalhar na escola. Mas, a professora Juliana ainda compartilhou algumas atividades vivenciadas no programa com as demais colegas de trabalho. Também colocou o CD com filmagens das atividades desenvolvidas e outros materiais pedagógicos utilizados no programa à disposição das educadoras.

E a professora Joana, que também é coordenadora, contou que as intervenções com o corpo docente que trabalha foram restritas:

> [...] sinceramente, foram pouquíssimas intervenções que eu fiz, mesmo tendo feito o curso não fiz muitas intervenções. Acho que a questão do andar, eu dei umas dicas, sabe?, "a gente poderia fazer isso, tem que estimular mais!". Eu mais pensei do que fiz! (PROFESSORA JOANA)

Completou que compartilhou alguns aspectos como particularidades das faixas etárias das crianças e a importância da ludicidade, "isso eu achei interessante e mostrei pras meninas. Mas não tive um objetivo, 'olha eu quero tal comportamento na sala', não fiz [...] eu sonho com o momento para pensar esse aspecto, um momento maior pra pensar" (PROFESSORA JOANA).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por intermédio do Parecer CNE 7/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução CNE 4/2010 (BRASIL, 2010b), no que se refere à formação continuada dos professores, o artigo 58 do Capítulo IV - *O Professor e a Formação Inicial e Continuada* esclarece que "a formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico" (BRASIL, 2010b).

Quanto à coordenação pedagógica, as novas diretrizes enfatizam no Capítulo III - *Gestão Democrática e Organização da Escola*, "VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade" (BRASIL, 2010b). Ainda, no Parecer CNE 7/2010 enfatiza-se o diálogo e a colaboração entre os diferentes atores educacionais, incluindo a relação entre professores e gestores (BRASIL, 2010a).

É preciso que a rede:

> [...] preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, a opção da metodologia didático-pedagógica mais própria as aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (BRASIL, 2010a, p. 45)

Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico pode-se observar como função relevante a formação continuada (em serviço) dos professores, além de outras responsabilidades como o acompanhamento do trabalho do professor e a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP). Contudo, verifica-se que esse gestor tem assumido diferentes tarefas no cotidiano escolar como, por exemplo, conversar com pais quando há algum problema com os alunos, auxiliar nas atividades burocráticas da secretaria, atender solicitações da direção para assuntos financeiros, mediar a relação professor-direção sobre múltiplos assuntos – solicitações feitas geralmente com muita frequência aos coordenadores.

Dessa maneira, verificamos que programas de formação contínua, como o aqui pesquisado, representam espaços para reflexões em torno do papel de diferentes atores, como os gestores, na formação continuada da equipe docente.

Ressalte-se que processos de mudança (que são amplos e não lineares) não ocorrem de modo instantâneo. A mudança não é imediata, as aprendizagens não são simultaneamente aplicadas na prática, mas os saberes docentes vão se construindo e adquirindo significados ao longo do tempo, das experiências, da particularidade dos alunos e da comunidade escolar, entre outros fatores pessoais, profissionais e institucionais.

Decorre disso a necessidade da formação continuada constante (não no sentido de meramente cumprir créditos para progressão na carreira, mas no sentido de questionar incansavelmente a realidade em busca do saber e da mudança), de modo que os saberes sejam mobilizados e adaptados às condições de trabalho progressivamente. Afinal, “a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (IMBERNÓN, 2001, p. 16).

Acreditamos que as concepções empreendidas no programa e seus resultados, analisadas à luz da literatura, pode significar mais um passo para o alcance do processo de educação no sentido que expressa Saviani (2010):

> [...] deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o Sistema. Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e a LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que **o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.** (SAVIANI, 2010, p. 387, grifo nosso)

E para propiciar o alcance de tal objetivo num processo de formação continuada, acreditamos na importância de criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e construa sua formação e profissão, permeados pela reflexão que leve a questionamentos sobre os processos educacionais, éticos, atitudinais, sociais.

A formação docente deverá contemplar o pleno desenvolvimento do professor, ao invés de desenvolver atividades mecânicas, padronizadas ou descontextualizadas. Para tanto, urge avançar de concepções de formação baseadas na transmissão de conhecimentos científicos ou certificação para concepções mais abrangente de formação do sujeito, um ser humano híbrido, impregnado de tudo que o cerca no mundo.

6.2 A prática pedagógica como o eixo orientador da formação

Ao tomarmos a prática pedagógica como o eixo orientador da formação continuada suscita-nos discutir a posição dos professores no contexto contemporâneo, pois surge uma série de inquietações com relação à produção do conhecimento, à sua disseminação, à função da escola, ao contexto social e ao momento que vivemos.

De acordo com as polaridades produzidas pelo projeto da modernidade, verificamos que o professor transita entre a apropriação do conhecimento científico e a intermediação deste na ação pedagógica, na escola, vinculando-o com o cotidiano dos alunos de modo a gerar significados para tais conhecimentos na realidade concreta. E a formação desse agente social dá conta de tal empreendimento?

Se cada vez mais é questionada a noção de conhecimento válido somente aquele produzido pelo paradigma da ciência moderna, sendo o cientista o único sujeito legítimo para falar de conhecimento, podemos questionar, também, a tendência em separar a produção e a execução dos saberes na educação, que pode ser exemplificado na separação da elaboração dos programas de ensino da sua concretização, a diferenciação da função e lugar ocupado pelos

cientistas educacionais e pelo professorado. Àqueles cabe a produção do conhecimento e a estes a sua aplicação. O resultado é a degradação do estatuto dos professores e a retirada de margens importantes de autonomia profissional.

O desenvolvimento das Ciências da Educação gerou um dilema para a profissão docente. A profissionalização dos professores depende da construção de um corpo de conhecimentos que ultrapasse a esfera do instrumental, "por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores". No entanto, em grande parte, "a comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles" (NÓVOA, 1999b, p. 15).

Os investigadores vão às escolas, observam o que de melhor os professores sabem fazer, sistematizam esses conhecimentos e os devolvem para os docentes como algo de sua criação, de modo que as pesquisas levam os investigadores do meio acadêmico a saberem o que os professores sabem, mas não contribuem para que os professores façam melhor o que já desenvolvem.

Nesse sentido, a professora Nádia contou sobre sua participação em uma ação de formação continuada na qual se sentiu como um objeto de pesquisa: "ah, estamos fazendo parte de pesquisa, não é possível!", explicando que essa percepção a desmotivou para participar da formação. Destacou que na experiência aqui investigada sentiu-se motivada a participar, uma vez que foi considerada como sujeito importante no processo.

A Professora Beatriz também afirmou que "às vezes, a formadora já chega, por exemplo, com um assunto mais ou menos pronto". Relatou uma experiência formativa semelhante à da professora Nádia pela qual passou, reprovando essa postura dos agentes formadores:

> Então ela [a formadora] já vinha com o conteúdo desde o começo até o fim, e ela seguia aquele ritmo. Então ela não perguntava o interesse. A nossa abertura nesse curso estaria só naquele determinado jogo, criar a variação pensando na escola. Aí era onde ela abria a possibilidade de você pensar na sua realidade pra fazer a adaptação. Então você não pode no primeiro momento sugerir o que você queria. Não, ela chegava com o jogo e era aquele jogo, ela não perguntava assim: "que jogo vocês querem?" Não, ela já chegava falando é esse, esse e esse, em inúmeras possibilidades que tinham. (PROFESSORA BEATRIZ)

A formação continuada também tem o papel de oferecer novos conteúdos aos professores, pois muitos se engajam em ações formativas para superar ou aprofundar determinadas lacunas da formação inicial, mas práticas como a descrita pela professora Beatriz provocam um efeito de desvalorização da profissão por meio da deslegitimação dos professores

como produtores de saberes. Este é um paradoxo a ser desvelado para a compreensão e superação de dilemas postos para a profissão docente.

No programa de formação objeto desta pesquisa constatamos que os formadores estiveram constantemente atentos à prática cotidiana das professoras, reforçado pela concepção da pesquisa-ação, ao assumirem nos documentos do projeto que nesse tipo de investigação sua marca está na mudança, nas surpresas, no inesperado, assentando-se muito mais numa noção de complexidade que linearidade, pois envolve, especialmente nas Ciências da Educação, elementos paradoxais como: "educação/instrução, aprendizagem/aquisição, adaptação/conscientização, explicação/compreensão, informação/formação, aprendizagem individual/aprendizagem coletiva, etc." (fundamentação de Andaloussi, 2004, p. 125, extraído do projeto do programa).

Notamos que a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das participantes foi o pano de fundo para o planejamento das ações do programa, o que evidenciou-se nas percepções das professoras. A Professora Luciana relatou que:

> [...] tinha a proposta de trazer [experiências] da prática para gente conversar nos momentos com a professora [coordenadora]. E era um momento de reflexão extremamente importante porque nós estávamos na universidade com professoras da universidade e trazendo elementos da prática pra serem refletidos na universidade [...].

Uma prática recorrente observada foi a proposta dos agentes formadores em produzir análises a partir de situações concretas do cotidiano escolar, sendo que a cada encontro um grupo de professoras faziam a exposição de acontecimentos da sua realidade, os quais julgava problemáticos.

Para a professora Beatriz, o processo de desenvolvimento do programa foi democrático ao partir das necessidades manifestadas nas práticas pedagógicas, trazidas pelas participantes: "eu achei muito democrático, porque elas não impuseram: 'olha nós vamos ensinar isso aqui!'. Então elas quiseram ouvir qual era a nossa necessidade primeiro, pra aí nos apresentar o que nós realmente precisávamos".

Outras professoras também enfatizaram a importância de participar de um programa de formação que considerou a sua prática pedagógica e os problemas emergentes dela como a base da ação formativa. Para a professora Joana:

> É interessante, a [coordenadora] nunca trouxe nada pronto, a questão de construir com o grupo foi muito marcante. Não era uma coisa imposta, não! Ela procurava sentir o grupo, "o que esse grupo espera?". Eu percebi que isso foi considerado.

De acordo com as professoras, a prática pedagógica e os problemas das participantes foram constantemente tomados como o centro do processo e o ponto de partida para decisões formativas que não foram unicamente determinadas pelos agentes formadores e apresentadas de modo pronto e acabado. Houve, assim, o diálogo constante entre os conhecimentos acadêmico-científicos da área da Educação Física que os agentes formadores consideravam relevantes de serem mobilizados na formação e as dificuldades e expectativas das professores, de modo a alcançar uma construção coletiva nas ações desenvolvidas.

Para a professora Patrícia é imprescindível os agentes formadores buscarem conhecer e compreender a prática pedagógica, o que acontece no dia a dia das professoras. Sua percepção é que os agentes formadores pensavam: “eu sei da teoria, mas vamos ver a prática delas, vamos ver como que está acontecendo dentro da educação infantil”. E isso foi avaliado pela professora como um fator significativo.

É preciso considerar que o trabalho docente baseia-se em um conjunto de saberes diversificados (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 1996). Como enfatiza Tardif (2002), no processo constitutivo da docência muitos são os saberes (re)construídos pelo professor, como os saberes da formação profissional (advindos da ciência da educação e da ideologia pedagógica; transmitidos pelas instituições de formação de professores), disciplinares (correspondem aos saberes que integram as diversas disciplinas nas instituições de formação), curriculares (conhecimentos das instituições escolares; podem apresentar-se sob a forma de programas escolares) e experienciais (baseiam-se no trabalho cotidiano; brotam da experiência profissional). O saber docente é um saber plural, estratégico e que está em constante movimento, transição e transformação.

Assim, a prática pedagógica também representa um processo de aprendizagem no qual o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, (re)significa a sua formação e a adapta à profissão. É preciso, portanto, dar um estatuto ao saber da experiência e condições para que os professores façam suas escolhas de formação.

Para Tardif (2002, p. 38), os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência tanto individual quanto coletiva como meios de *saber fazer* e *saber ser*.

Cabe adotar como referência para o desenvolvimento da formação continuada, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente os saberes da experiência,

“núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares” (CANDAU, 1997, p. 59).

Desse modo, foi possível verificar a proximidade dos saberes veiculados no programa com a prática pedagógica das professoras. A professora Renata demonstrou tal proximidade, adaptando as aprendizagens ao seu público.

> [...] tudo o que foi trabalhado lá, todo o conteúdo, todas as atividades, todas dava para adaptar para os meus alunos. Até teve uma vez que eles fizeram um circuito de amarelinhas, ficou a coisa mais linda! [...] eu acho que tudo dá para adaptar. Às vezes, você fala: “mas essa atividade aqui não dá... sei lá, pro maternal”, mas eu consigo fazer mais ou menos uma coisa assim: “eu tiro isso, eu coloco aquilo”, sabe? (PROFESSORA RENATA)

Ressaltou a professora Luciana que:

> [...] muitas coisas que eu aprendia lá ficou guardado no bolso porque eu não podia levar pra minha prática, pelo público que eu estava trabalhando no momento. Mas mesmo assim eu me envolvi, eu gostei, foi construtivo, fortificante pra minha formação. (PROFESSORA LUCIANA)

Mas, Luciana disse que quando atuava no maternal enxergava mais possibilidades de correlação entre as aprendizagens e sua prática:

> Eu tentava muitas vezes, essas atividades que ia colocando no bolso, atender as necessidades do grupo [...] maternal, e era um grupo que necessitava bastante de uma intervenção direta em relação ao movimento [...] porque as crianças, elas entraram na escola, é o primeiro impacto que elas tiveram, sabe, com a educação. [...] eu tentava trazer as necessidades deles pra minha prática e tentava articular as atividades de acordo com o que o grupo apresentava [...]. (PROFESSORA LUCIANA)

Ao refletir de modo mais amplo sobre a inter-relação das ações do programa e sua prática ponderou que

> [...] conseguiu corresponder sim. Muitas atividades serviram como base para a criação de outras atividades também. Não que eu utilizei somente aquelas. Não diretamente, porque pela faixa etária não são todas as habilidades e competências que a criança já adquiriu, então são construídas de acordo com o desenvolvimento delas. (PROFESSORA LUCIANA)

Para a professora Gisele a correspondência dos conhecimentos mediados no programa com a sua prática pedagógica foi evidente: “Nossa! Muito. E vem correspondendo [...] a gente vê mesmo essa falta... que tem ali tudo escrito... mas essa falta mesmo da gente estar estudando”.

Práticas de formação continuada que visem resultados favoráveis para a prática pedagógica não amparam-se em conteúdos prontos e acabados, pois sabe-se que é impossível transferir as aprendizagens e conteúdos de modo direto e exato como foi desenvolvido numa

determinada formação. Se falamos em tornar o professor o protagonista de sua formação, trata-se deste ressignificar sua formação a adaptá-la de acordo com seu contexto, que é único.

As ponderações das professoras parecem apontar para o sentido que coloca Gómez (1998b, p. 110): “as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula”. Assim, não existe uma reprodução das abordagens em suas aulas, tal como lhes fora proposto nas formações. Há sempre o caráter da imprevisibilidade no processo pedagógico, surgida nas relações entre professor e aluno, o que não justifica, no entanto, que as decisões sejam tomadas espontaneamente, estas precisam ser pautadas na reflexividade baseada num conjunto de princípios e conhecimentos profissionais.

A professora Vera considerou que os saberes corresponderam àquilo que vivencia no cotidiano com as crianças, mas enfatizou que no processo educativo não utiliza os termos conceituais, embora venha buscando dominar os conhecimentos para aprimorar seu planejamento:

> Corresponde, só que a gente não usa aquele título [...] como vocês usam, as palavras... [...] quando você vai preparar aula, você não usa esses termos. Mas a gente começa até a buscar e mudar um pouco, mas corresponde e vale a pena. (PROFESSORA VERA)

Enquanto a professora Paula destacou: “a gente aprendeu a linguagem certa pra expressar [...] ‘estou trabalhando movimento locomotor’, ‘eu estou trabalhando movimentos manipulativos’ [...]”.

Observamos no relato de Vera acima que a professora se referiu ao emprego dos termos científicos, o que remete às lacunas da formação inicial em Pedagogia quanto ao tratamento adequado dos conteúdos específicos da Educação Física. Objetivando avançar nessa questão, a coordenadora do programa colocava em questão no desenrolar das atividades a importância não apenas do emprego correto dos termos, mas principalmente a necessidade de dominar os seus significados.

Trata-se de formar-se para o exercício técnico-profissional, mas não prescritivo na busca de aplicação imediata para solucionar problemas de aprendizado – embora esse seja sim um dos objetivos da docência – mas é preciso construir e mobilizar diversos conhecimentos para uma prática consciente cotidianamente.

A professora Nádia, embora analise que sua participação no programa foi válida, pois considera que sempre ocorre alguma forma de aprendizado, os conhecimentos veiculados não corresponderam com sua realidade.

> [...] pra mim, que sou do ensino infantil, eu tenho que me colocar na minha realidade, buscar, pesquisar dentro da área que eu estou. Aquilo ali apresentado parecia muito mais que era pro ensino fundamental. [...] tinha muita coisa ali que mais dava a impressão que era coisa pra adulto mesmo. [...] foi interessante, foi dinâmico, foi bem elétrico mesmo, mas pra eu trazer aquilo lá pra colocar na minha prática, não tinha nada a ver! (PROFESSORA NÁDIA)

Reconhece a professora que é preciso adaptar as aprendizagens à sua realidade e considerou que o programa atendeu mais a dimensão pessoal do que profissional: "lógico, eu tenho que ajustar, que nem eu falei, à minha faixa etária. Mas teve momentos que aquilo serviu assim... pra mim, para o meu corpo [...] pessoal". De todo modo, concluiu:

> [...] mas, pra mim realmente, como eu gosto de sempre estar recordando, complementa sempre. Agora, complementou muito sim na área de expressão corporal, que é a Educação Física, que eu até gosto mesmo [...] você passa a ver outras realidades, outras vivências. (PROFESSORA NÁDIA)

O processo de formação continuada tem de considerar que o professor em formação não é um aluno com as mesmas características de um estudante da formação inicial; que traz consigo suas vivências, ideologias, toda uma experiência no contexto escolar, enfim, uma condição docente permeada de historicidade do seu fazer didático-pedagógico.

Cabe lembrar que dizer que a prática pedagógica precisa ser concebida como o fio condutor da formação continuada não significa que a teoria seja irrelevante. A questão está em superar a dualidade teoria e prática, conscientizar-se que produzir e agir, aprender e fazer, formação e ação docente não se constituem como polaridades.

A respeito do cotidiano escolar, André (1994, p. 74) ao defender o uso da pesquisa etnográfica com ênfase nas situações do dia a dia do professor, tendo como objetivo a articulação entre "teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas", ressalta que discutir cenas do cotidiano escolar em cursos ou programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para a articulação teoria-prática. Pode aproximar o professor das situações reais das escolas e permitir a investigação teórica de forma mais orientada e significativa.

Ocorre na atualidade que aos professores cabem se apropriar dos saberes e conhecimentos veiculados nas ações formativas, traduzi-los e aplicá-los por meio da sua ação pedagógica. Em outras palavras, os professores os (re)significam e os reordenam, visando sua contextualização com a realidade cotidiana vivida pelos alunos. No entanto, em grande medida não produzem esse conhecimento veiculado (ao menos não o conhecimento que se chama de científico, pois este somente é válido quando "assinado" por um pesquisador, por um profissional associado ao campo acadêmico).

E, desta forma, as ações de formação estão configuradas não como processos compartilhados entre esses diferentes grupos, mas como processos elaborados unilateralmente. Prevalece o modelo racional, científico (moderno) nesse campo, da dicotomia entre a ciência e a prática; a produção do conhecimento e sua aplicabilidade na vida "real". Nega-se todo o processo de hibridação presente nesse contexto.

Precisamos considerar que os professores são híbridos, no sentido que coloca Latour (2009). São portadores de conhecimentos científicos, mas também de conhecimentos tácitos, aqueles que são aprendidos somente no fazer, na ação, que não é "transmitido" pela oralidade formal ou de modo sistematizado. Depende do conjunto do grupo ao qual está inserido, da realidade entre as pessoas envolvidas nessa trama de relações.

Como nos apresenta Latour (2009), enquanto o projeto modernidade buscava ordenar o mundo em polos rígidos – o natural e o social – hoje convivemos com as misturas, com a proliferação de híbridos que se deslocam e são mutáveis constantemente. A situação acima exemplifica essas misturas.

As relações antagônicas necessitam ser rompidas, como escola *versus* sociedade, professor *versus* aluno, pesquisador *versus* professor. Como nos chama a atenção Latour (2009) é preciso pensar no coletivo superando as dicotomias construídas pela modernidade, arquitetando processos integradores.

É impossível dissociar a relação entre indivíduo e sociedade dos processos históricos que configuram as ações do indivíduo e que, ao mesmo tempo, moldam a sociedade, na concepção de Elias (1994a). O autor parte do pressuposto de que sociedade e indivíduo (ou cientista e professor etc.) são perspectivas diferentes de uma mesma instância, sendo imprescindível compreender a relação entre a pluralidade das pessoas e a pessoa singular e vice-versa, visando esquivar-se da dicotomia entre os termos, usualmente empregada, para explorar a tensa e dinâmica interação entre ambos.

O que se questiona é o espaço proporcionado nas redes de configurações educacionais para o professor atuar como o protagonista da sua profissão e formação. Um híbrido que tenha condições de transitar pelos diferentes espaços dos quais faz parte. Nesta investigação constatamos que as professoras puderam se apropriar e produzir novos saberes, transitando entre aquilo que já faziam e o que podem fazer daqui para frente. Configurou-se um processo híbrido de produção e ressignificação de conhecimentos e saberes.

Não podemos pensar em educação somente como técnicas de ensino, mas em tudo o que gera implicações culturais, sociais, políticas. Isso significa pensar no conhecimento não mais como válido (globalmente) quando produzido por uma única fonte, via paradigma

moderno de ciência, unificado, que insiste em estabelecer fronteiras entre a legitimidade e ilegitimidade que deve ordenar o mundo.

É preciso superar a concepção de que o professor em formação se encontre na posição de passividade, receptor de conteúdos elaborados por outros. A prática docente deve se tornar a referência principal dos programas de formação continuada. O próprio professor deve estabelecer os desafios e reconhecer as experiências vividas que possam influenciar as mudanças educativas.

6.3 Aprendizagens compartilhadas entre Escola e Universidade

As tendências da formação permanente dos professores pressupõem uma tarefa coletiva, como vimos discutindo nesta tese. Trata-se do desenvolvimento de atividades de formação nas instituições formadoras, estabelecendo relações de parcerias e cooperação entre os sujeitos envolvidos. É preciso criar comunidades formativas, o que pressupõe desenvolver ações pautadas na cultura profissional dos docentes que atua como espécie de filtro interpretativo da realidade (IMBERNÓN, 2009).

O trabalho conjunto dos diferentes atores sociais (pesquisadores, professores, agentes formadores, gestores e outros) tem o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, bem como (re)construir constantemente a identidade docente. O contexto social é elemento imprescindível, sendo necessário o trabalho coletivo de modo que a ação formativa viabilize processos próprios de intervenção, correspondendo de forma mais adequada ao momento histórico vivido por determinado sujeito/grupo.

Nesse contexto, analisamos as relações entre a Universidade e a Escola no campo da formação continuada de professores.

6.3.1 Formação colaborativa: aprendizagens compartilhadas

A partir da análise dos dados coletados verificamos uma relação recíproca entre os sujeitos da universidade e as professoras escolares que proporcionou aprendizagens e integração no grupo. Tal relação foi percebida tanto pelas professoras participantes do programa, como pelos estudantes-monitores(as).

Para as professoras, as aprendizagens ocorreram num ambiente de colaboração, sendo que os estudantes demonstraram-se prontamente receptivos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo e transpareceram que estavam aprendendo a todo o momento. Para os

estudantes-monitores(as) a experiência foi enriquecedora para a formação docente, para a constituição do ser professor e para o trabalho com os diferentes temas da Educação Física com enfoque na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito deste universo, identificamos duas categorias de análises, as quais discutimos nesta seção: aprendizagens com as colegas (entre as professoras) e aprendizagens entre professoras e estudantes-monitores(as).

As trocas de experiências entre as professoras foram verificadas nos excertos dos relatos das participantes. Enfatizaram as professoras Renata e Luana que ocorre um movimento de inovação quando as professoras têm a oportunidade de dividir suas experiências e pesquisas que realizam sobre o ensino e suas próprias práticas. As professoras Bruna e Luana declararam:

> Acho que a gente interagiu bastante [...] A gente trocou bastante assim, tanto informalmente: "ah, eu faço tal atividade, eu faço..." e na hora que tinha que trocar as atividades que ela propunha pra gente fazer ali: "pense numa atividade", então a gente... eu até peguei outras atividades de outras colegas pra trabalhar com eles aqui [na escola]. (PROFESSORA BRUNA)

> Tem que ter, porque eu acho que é na troca que você aprende: "ai, que legal ela faz desse jeito, eu não pensei em fazer dessa forma", sempre acrescenta alguma coisa. (PROFESSORA LUANA)

Podemos dizer que esse processo de colaboração configurado resultou no estímulo à autonomia das professoras e a diversas trocas entre o grupo.

> [...] elas [as professoras participantes] foram e pesquisaram até no fundo do baú pra levar porque elas tinham que apresentar para o grupo. Isso foi bom, fez mexer todo mundo, sabe? Eu me lembro da preocupação: "ai meu Deus, eu tenho que trazer", eu ficava assim aguardando: "ai, o que será que vai ser hoje?". (PROFESSORA PATRÍCIA)

> [...] essa formação de grupo: "ai, vamos fazer um grupo", no momento você fica ressabiada, receosa [...] mas depois você vai se soltando. (PROFESSORA JULIANA)

> Eu acho que os momentos de interação, as atividades que a gente pode estar trocando em si [...]. (PROFESSORA BRUNA)

> As experiências que nós tivemos, e eu acho que cresce muito, além da troca nossa mesmo [...]. (PROFESSORA VERA)

A oportunidade de compartilhamento constante, propiciada pelo formato do programa de formação, foi importante para que, com o tempo, os entraves colocados para a integração das professoras fossem diminuindo, como compreendeu a professora Luciana:

> Muitas vezes eu encontrava um pouco de barreira em relação às outras professoras. Tinham muitas que não expunham, era uma ou outra que falava de sua prática, às vezes por acanhamento [...] por algum tipo de vergonha, alguma coisa assim. Mas no decorrer... isso eu encontrei mais no começo, eu identifiquei isso no começo, mas no decorrer das atividades elas se envolviam também. (PROFESSORA LUCIANA)

No entanto, para a professora Nádia não foram criados vínculos estreitos entre ela e as professoras. Afirmou que não tem críticas desfavoráveis a fazer, pois considera que houve uma integração entre os agentes formadores e professoras, contudo,

> [...] era muita gente concentrada, mais do fundamental do que do infantil, ali você já não conhece muita gente, você percebe que há grupinhos, então eu participo mesmo mais pelo compromisso de estar participando, participar mesmo. (PROFESSORA NÁDIA)

Outras professoras referiram-se à importância do relacionamento com professoras de outras unidades escolares para conhecer e analisar outros contextos, ampliando assim o seu olhar crítico da realidade.

> [...] a gente ficava sempre no grupo da [outra professora participante], que ela é de outra creche, quer dizer a realidade dela é uma, a nossa aqui é outra. [...] Tinha muito: "olha, na minha acontece isso", "na minha não tem isso", "mas se a gente tentar fazer desse jeito, será que não dá certo?". Foi muito bom! (PROFESSORA MICHELE)

> [...] aqueles momentos pra você fazer em grupo, dividir em grupo [...] aquelas experiências, vai em grupo, faz as atividades, executa, mostra às outras, vamos partilhar essas atividades com as outras porque são várias escolas aqui. (PROFESSORA JULIANA)

Os espaços e tempos criados no programa para as trocas entre o grupo foram significativos para as professoras, uma vez que tais momentos não são frequentes no cotidiano docente. As professoras declararam sentir falta dessas oportunidades para refletir, compartilhar e trocar experiências com as colegas de profissão, como vimos no relato de Gisele: "falta muito esse momento mesmo da troca, na escola não dá tempo assim de você... é aquela correria, então não dá tempo de você conversar com o outro. Então aqui a gente tem esse momento de compartilhar".

Faltam espaços e dinâmicas institucionais para o exercício de reflexões coletivas. Nas escolas os momentos de reunião dos profissionais geralmente ocorrem durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, o qual, muitas vezes, não se configura como uma possibilidade de formação docente, concentrando-se em procedimentos burocráticos ou administrativos (ROSSI, 2010).

Cabe desenvolver uma nova cultura educacional, na qual todo o processo educativo seja concebido de modo integrado, compreendendo a importância do significado da educação infantil integrada com o ensino fundamental, deste com o ensino médio, e destes com a vida do cidadão. Um dos equívocos talvez seja a cultura do individualismo nas escolas, em que cada professor preocupa-se com a sua disciplina, o seu grupo específico, a faixa etária com que atua. Mas também sabemos que não há momentos suficientes para os professores compartilharem e

dividirem elementos de sua prática pedagógica. Esta não é uma prioridade da cultura institucional escolar.

Ainda, em relação às dicotomias existentes no campo educacional, corroboramos com Ayoub (2005) ao discutir a questão da inclusão de professores de Educação Física na educação infantil. Somente o fato da presença ou da ausência de especialistas não garante a integração das ações pedagógicas. É possível verificar que práticas que levam à dicotomização e à fragmentação das ações estão presentes na educação infantil com ou sem a figura do especialista. Assim, em estudo anterior Ayoub (2001) já enfatizava que:

> Reforçando a idéia da possibilidade de construirmos **relações de parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) "generalistas" e "especialistas", mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em **parceria** com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses. (AYOUB, 2001, p. 56, grifo da autora)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por intermédio do Parecer CNE 7/2010 (BRASIL, 2010a), consta que a escola deve ser estruturada com qualidade social e isso requer focalizar o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. Para tanto, pressupõe o atendimento a requisitos como "V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros".

> Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramentas didático-pedagógicas relevantes [...]. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. (BRASIL, 2010a, p. 26)

Constatamos que o compartilhamento de saberes entre as professoras é um elemento propulsor de aprendizagens, propicia a facilidade interpessoal, o diálogo profissional, o apoio profissional mútuo e inspira a cooperação.

Mas, as aprendizagens não foram impulsionadas somente pelas trocas estabelecidas entre as professoras. Houve um entrecruzamento de aprendizagens na relação entre as professoras e os agentes formadores, os estudantes-monitores(as).

Vera percebeu que o programa acrescentou saberes "entre nós mesmos, entre os professores e os monitores". Também a professora Patrícia reiterou a relação de aprendizagem que se estabeleceu para todos os envolvidos: "em vários momentos eu me encantei com a

atuação de vocês [...] na oportunidade que vocês deram vocês também aprenderam, a gente via que vocês também estavam aprendendo com quem levou as experiências".

Para a professora Vera "é o processo de aprendizagem, estar fazendo lá uma troca, eu acho que o principal é essa troca. A gente recebe e vocês aceitam essa devolutiva, vocês conseguem trocar ideias, é muito bom".

A estudante-monitora Mariana considerou que "durante todo o semestre houve muita troca de experiência entre os alunos-estagiários e as professoras pedagogas que participaram do curso de educação continuada".

A proximidade e as trocas com as professoras pedagogas geraram aprendizagens para os estudantes-monitores(as) e dentre as que foram relatadas foi unânime a ênfase dada ao aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Física e sua adequação às diferentes faixas etárias para o trabalho escolar, a partir dos estudos necessários para sua participação no programa e a aproximação dos estudantes com as problemáticas do contexto escolar por intermédio das professoras.

O aprofundamento nos conhecimentos do cotidiano da educação infantil foi de especial relevância para a formação. Como evidenciou-se nos relatos das estudantes, a área da educação infantil nos cursos de formação inicial não são aprofundadas:

> Na formação em Educação Física não tivemos um enfoque muito significativo nessa faixa etária. [O programa] foi realmente um processo, que foi difícil no início, mas que ficou mais fácil e interessante com o decorrer do tempo. (ESTUDANTE-MONITORA AMANDA)

> Esse semestre foi um pouco mais complicado pela faixa etária do grupo que estamos trabalhando (educação infantil) por não ter muita experiência com eles. (ESTUDANTE-MONITORA ELAINE)

Para Sayão (1999) não há preocupação em formar professores de Educação Física para intervirem na educação de crianças de zero a seis anos. Ainda, verificamos a negligência com essa faixa etária nos cursos de Pedagogia, que tradicionalmente formam a profissional para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gatti, Barretto e André (2011) lembram que na formação docente é bem reduzido o número de cursos que propõem disciplinas que permitam o aprofundamento em relação à educação infantil, e, ainda que apresentem, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido.

As ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica integrou o curso de Especialização em Educação Infantil (GATTI;

BARRETTO; ANDRÉ, 2011). A previsão de desenvolvimento do curso era entre os anos de 2010 e 2012. Como salientam os autores,

> Uma vez constatado que a educação infantil é pouco aprofundada nos cursos de pedagogia que formam os docentes para essa etapa da escolaridade e para os anos iniciais do ensino fundamental (GATTI; NUNES, 2008; entre outros), o curso de Especialização em Educação Infantil visa ao atendimento direto aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando-lhes oportunidades de ampliar o conhecimento sobre as características das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas e às questões de identidade desses profissionais. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 62)

Estas são práticas importantes, mas averiguamos que é preciso resolver as lacunas da formação inicial e aumentar os investimentos na formação continuada, de modo a articular as duas dimensões.

Para Ayoub (2001, p. 57) quando a educação infantil integra a preocupação dos cursos de gradução em Educação Física,

> [...] na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física.

Até mesmo as questões relacionadas aos conteúdos e aos procedimentos didáticos adequados às diferentes faixas etárias, como salientado acima por Ayoub, foram consideradas pelos(as) estudantes de Educação Física deficitárias na sua formação inicial.

Constatou a estudante Simone que participar ativamente do programa, para além da mera aplicação dos conteúdos, ou seja, refletindo e planejando as ações, contribuiu para novas aprendizagens, pois “o planejamento que era feito a cada semana, com temas diversos e muitas atividades, ajudaram a enriquecer meu repertório de conteúdos possíveis de serem trabalhados com as crianças”.

Esse processo, segundo a estudante, não foi fácil, dificuldades surgiram durante o percurso, nomeadamente no que se refere ao tempo destinado às ações de planejamento: “talvez a dificuldade fosse que a cada semana trabalhávamos um tema diferente, o que gerava uma mudança muito rápida e uma falta de aprofundamento dos temas” (ESTUDANTE-MONITORA SIMONE). A percepção da professora Luciana de que o tempo destinado por encontro/semana por vezes era curto para aprofundamentos vai ao encontro do que destacou a estudante.

O estudante Gustavo, logo a princípio, também sentiu necessidade de dominar os conteúdos da educação infantil para atuar no programa. De acordo com seu relato, essa ação

formativa foi de extrema relevância para sua formação docente, pois o levou a uma atitude ativa em busca de conhecimentos.

> A participação no projeto de formação continuada foi de grande importância para minha formação acadêmica. Particularmente, eu poderia dizer que o contato com os professores que atuam no ensino infantil veio na hora certa. [...] A necessidade de conteúdos (práticos) para serem trabalhados no ensino infantil não foi somente dos professores que participaram do curso, mas também minha. Logo percebi que, ainda cursando [a licenciatura], não havia tido nenhuma experiência direta com o ensino infantil. Assim, logo surgiram as dificuldades de como preparar atividades que viessem atender as necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, como saber se as atividades realmente iriam cativar os alunos desses professores. (ESTUDANTE-MONITOR GUSTAVO)

Todos os estudantes-monitores(as), quando iniciaram sua participação no programa, encontravam-se a partir da segunda metade do curso de graduação em Educação Física, o que evidencia que já haviam cursado disciplinas de estágio curricular supervisionado e práticas de ensino relacionadas a esta etapa educacional.

A partir da constatação da dificuldade relacionada à educação infantil, Gustavo tomou a iniciativa de buscar conhecimentos por outros meios.

> Com esta dúvida em mente, passei a acompanhar as aulas do ensino infantil da escola que trabalho. Isso promoveu uma mudança radical na preparação das aulas porque comecei a observar a enorme diferença existente entre a turma do infantil e a turma que trabalho (fundamental ciclo II). (ESTUDANTE-MONITOR GUSTAVO)

Para o estudante Guilherme:

> Foi um grande desafio ter que pensar em aulas para professores, pois é extremamente difícil elaborar atividades que não sejam as que eles já conhecem, mas a cada encontro eu me intrigava mais e me motivava em buscar atividades que viessem ao encontro com o que a professora [coordenadora] estava tratando. (ESTUDANTE-MONITOR GUILHERME)

A Professora Paula notou algumas dificuldades para os estudantes-monitores(as) abordarem o universo da educação infantil:

> [...] todo mundo foi bem esforçado, sempre procurando trazer coisas novas. Eu vi assim que alguns tinham até dificuldades também, porque estão tão acostumados a trabalhar, a fazer estágio no fundamental, no médio, que quando a gente pedia coisa pra educação infantil, assim, no começo quando chegava, eles... a intenção era boa, mas ainda não era atividade que dava pra atingir, e com o tempo eles foram se esforçando, procurando, buscando. (PROFESSORA PAULA)

Nesse sentido, verificamos as contribuições entre os grupos:

> [...] a gente também foi passando o que a gente já estava acostumada a fazer, e eu achava legal assim, o que a gente já estava acostumada a fazer era interpretado pelos alunos ali, estagiários, tipo assim: “mas nessa brincadeira você trabalha isso, trabalha aquilo”. (PROFESSORA PAULA)

Foi notório que os estudantes estavam aprendendo e que havia a reciprocidade no processo, como também observamos no excerto da fala da professora Priscila:

> [...] em vários momentos elas [as professoras participantes] levavam ideias [...] que os próprios alunos lá não sabiam, os que davam o curso não conheciam. Então, havia essa troca, eles passavam o que eles sabiam, as professoras complementavam com outras atividades que elas sabiam. (PROFESSORA PRISCILA)

A estudante-monitora Mariana também enfatizou essa relação:

> Na parte das aulas que havia vivências práticas tivemos um maior contato com as professoras, com suas opiniões e com os diversos modos de trabalhar uma mesma atividade. Quando eram transmitidas as informações da atividade a ser realizada, logo uma professora citava como aplica a mesma atividade, o que pode ou não dar certo com a faixa etária atendida.

Corroborou Bianca que para os estudantes o compartilhamento em grupo é enriquecedor para a formação:

> Considero que para mim foi muito importante fazer parte do projeto de extensão do núcleo de ensino. As experiências que tivemos com os professores e com o trabalho em grupo com os estagiários com certeza vão influenciar na minha prática como professora. (ESTUDANTE-MONITORA BIANCA)

As possibilidades de trocas entre professores experientes e em formação inicial pode propiciar questionamentos desafiadores para o aprofundamento e a conscientização em relação ao fazer pedagógico para os graduandos, bem como os conhecimentos dos alunos podem ser uma fonte contínua de acesso a conhecimentos atualizados para professores experientes, construindo e reconstruindo o conhecimento constantemente.

A percepção de que os estudantes também estavam enriquecendo sua própria formação pareceu-nos como um elemento incentivador para as professoras, ao sentirem que são sujeitos do processo, que contribuem, que co-constroem, que não estavam na formação somente para receber informações.

> [...] enriquece não só as próprias meninas que estão dando o curso, como nós professoras, porque você escuta não só o que elas estão trazendo pra gente de formação, mas o que as outras colegas têm pra contribuir. (PROFESSORA RENATA)

> [...] em nenhum momento eu percebi em vocês que “eu sei tudo”, eu via vocês aprendendo sabe, somando aquilo, falando: “olha, que legal”, dando essa oportunidade, foi muito bom, eu falei muito bem desse curso. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Outro aspecto relatado pelos estudantes-monitores(as) que merece destaque é a aproximação do estudante com as dificuldades do contexto escolar e os modos de tratá-las pelas professoras. Puderam verificar, a partir do diálogo com as professoras, aspectos

relacionados às crianças, ao ambiente escolar e às diferentes maneiras de enfrentar as mesmas situações com pontos de vista diversos. Assim relatou a estudante-monitora Mariana:

> [...] algumas professoras comentavam sobre peculiaridades de algumas crianças, como lidavam com elas e como era a convivência no ambiente escolar, permitindo o conhecimento de diversos ambientes escolares e diferentes modos de lidar com uma mesma situação.

Corroborando, ressaltou a estudante Bianca:

> Apesar de não estarmos desenvolvendo as atividades com os alunos, nós planejávamos, estudávamos, pensávamos nas estratégias de aplicação dos conteúdos, na prática pedagógica, como se estivéssemos diante de uma turma de alunos e as professoras nos davam o retorno quando refletiam sobre o que tínhamos elaborado e contavam como era sua prática, e, principalmente, quando complementavam nossas atividades.

Essa aproximação com a prática educativa, de acordo com Imbernón (2001), enriquece o conhecimento profissional nos domínios moral e ético, dadas as características políticas da educação, e a tomada de decisões, como o discernimento sobre as atitudes a serem tomadas em diferentes situações escolares.

Para a estudante Simone, algumas situações de aprendizagem somente são propiciadas no contexto das inter-relações: “as informações e relatos descritos pelos professores me fizeram pensar ou até mesmo me deparar com a realidade, fato esse que não acontece dessa forma durante a graduação”.

Essa experiência pode amenizar o choque com a realidade (HUBERMAN, 2000) como enfatizaram Gustavo e Guilherme.

> [...] a inquietação de antes não assusta tanto como no início do semestre, mesmo sabendo que a aprendizagem é um processo contínuo e que deve ser sempre estimulada [...] o curso de formação continuada promoveu uma mudança significativa em minha atuação profissional porque oportunizou uma experiência prática com o ensino infantil durante o período de graduação, que com certeza diminuirá significativamente o chamado choque da realidade. (ESTUDANTE-MONITOR GUSTAVO)

O choque com a realidade, que acontece quando o professor iniciante se deparara com o contexto escolar, enceta no enfrentamento de dilemas em diversos níveis da profissão, advindos da exigência de resolução de problemas de ensino e aprendizagem, de relacionamento entre os alunos, entre os alunos e ele próprio, entre ele e a comunidade escolar, gerando sentimentos de insegurança e ansiedade que transitam entre a descoberta e a sobrevivência (HUBERMAN, 2000). Esse momento, se não mediado adequadamente, pode provocar danos à construção da identidade do profissional e, até mesmo, o abandono da profissão.

Projetos como este programa de formação têm se apresentado favoravelmente no ensino superior e no processo de formação dos graduandos, possibilitando maior aproximação do estudante com o cotidiano profissional.

Guilherme pode conhecer parte dos contornos da profissão: “os relatos das professoras serviram de pano de fundo para que eu tenha um pouco de noção do que posso encontrar no mercado de trabalho, desde a motivação de algumas até o pessimismo de outras”.

A estudante-monitora Simone fez questão de referir que participar desse programa suscitou seu interesse em pesquisar a temática: “pensando em criança desde a educação infantil, o quanto é importante o ‘se movimentar’, fez com que meu Trabalho de Conclusão de Curso fosse a respeito desse assunto, e isso foi muito gratificante”. E complementou que numa análise geral da sua participação no programa e as implicações para sua formação acadêmica, “o balanço foi muito mais significativo (positivo) repleto de bons resultados, do que negativo”.

Assim, como fizeram as estudantes Bianca: “a experiência foi, sem dúvida, importante para a minha formação como docente”; Mariana: “todo o aprendizado foi válido e com certeza será levado para minha vida profissional”, Elaine: “para minha formação está sendo ótima essa troca de experiências” e Amanda:

> Participar desse curso foi para mim um dos momentos mais marcantes da minha formação. No início não sabia como planejar as atividades nem como me relacionar muito bem com os professores. Mas, depois, com todos os momentos de reflexão que tivemos nos encontros e com as pesquisas que tivemos que realizar para planejar as atividades fui cada vez mais aprendendo como direcionar o processo de ensino e aprendizagem com as crianças, principalmente, com as da educação infantil. (ESTUDANTE-MONITORA AMANDA)

Desse modo, no que se refere às aprendizagens na ótica dos estudantes-monitores(as) constatamos o aprofundamento dos objetivos e conteúdos da área da Educação Física e sua adequação às diferentes faixas etárias, a apreensão de conhecimentos do cotidiano da educação infantil, a aproximação com dificuldades do contexto escolar e os modos de tratá-las pelas professoras.

Os relatos dos estudantes indicaram a forte influência da proximidade e da troca de experiências com as professoras, favorecidas pela contextualização com a realidade, para que estas aprendizagens fossem geradas. Evidenciou-se que os estudantes-monitores(as) puderam assimilar, construir, vivenciar e executar práticas pedagógicas semelhantes ao ambiente escolar.

Verificamos que a relação Universidade e Escola relatada pelas professoras traduziu-se, também, na percepção do compromisso dos estudantes com a aprendizagem de ambos os grupos, pelas trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente, pela

oportunidade propiciada de compartilhamento constante e a compreensão de que os estudantes estavam abertos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo num processo de aprendizagem constante, revelando-se tais aspectos como propícios para uma formação docente eficaz, no sentido do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Os laços de colaboração são claros para a professora Renata: “do mesmo jeito que você quer enriquecer a sua prática, você tem que enriquecer a do outro”.

Essas relações de colaboração são importantes se considerarmos as transformações relacionadas ao valor do conhecimento nos tempos atuais. Estamos a viver num mundo da virtualidade, passamos por um tempo de transformações sociais e culturais significativas e cabe-nos atentarmos: como será a educação com esse novo mundo virtual? Chauí (2011)[23] ao discutir o espaço, o tempo e o mundo virtual, ou seja, a mudança ocorrida no campo das percepções do tempo e do espaço, a partir das mudanças tecnológicas, e o que isso implica em termos tanto antropológicos, como afetivos, políticos e intelectuais, discute a questão do trabalho do pensamento nessa conjuntura e a necessidade da reinvenção dos modos de ensinar e aprender.

Em resposta a questões recorrentes na atualidade – como o fato dos alunos não sentirem mais prazer no processo de aprendizado, na descoberta, no raciocínio, na análise, questionamento e transformação; parecerem não estar dispostos a construírem conhecimentos e dialogar frequentemente sobre suas ideias – cabe questionar o que se espera da educação com o novo mundo virtual. Chauí salienta que o pano de fundo destas questões reside no trabalho do pensamento, sendo as características principais deste: - é um processo lento, um trabalho de lentidão e paciência em primeiro lugar; - é um trabalho de desvendamento: significa perceber aquilo que não se sabia e de apreender e acrescentar algo ao que já se sabia; - mas é, também, um trabalho de desapontamento e de decepção, pois é preciso suportar o instante da ignorância, o instante do não saber, até que se possa apropriar e construir um novo conhecimento.

Para Chauí é difícil pensar em como superar a instantaneidade da informação que toma conta da atenção dos jovens e certamente não será fácil ser professor nessa nova conjuntura, pois o professor é aquele que trabalha com o jogo entre o desejo de saber e o risco do desapontamento e da decepção e com a própria ignorância que oblitera (temporariamente) o desejo de saber dos alunos. E o professor trabalha com o despertar desse desejo de saber. Conclui a autora que espera que as contradições sejam suficientemente fortes para fazer com

[23] Palestra: Espaço, tempo e mundo virtual (A contração do tempo e o espaço do espetáculo) – Marilena Chauí e Olgária Matos. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2011.

que cada professor descubra no trabalho com a sua turma a brecha contraditória na qual ele possa entrar e transformar a realidade social (CHAUÍ, 2011).

Um passo importante para a transformação da formação docente e que atraia jovens envolvidos com a realidade educacional e social para as escolas é romper com as relações antagônicas, como universidade *versus* escola, professor *versus* aluno, pesquisador *versus* professor, escola *versus* sociedade.

Como podemos ver em Elias (1980) as pessoas modelam as suas ideias sob todas as suas experiências e, essencialmente, sob as experiências que tiveram dentro do seu próprio grupo. Assim, é preciso promover a evolução de um pensamento e de uma imaginação social relativamente à percepção das interconexões e configurações elaboradas pelas pessoas, pois as configurações são formadas por grupos interdependentes de pessoas e não por indivíduos singulares, questão que exploraremos na sequência.

6.3.2 Universidade e Escola: polaridade ou rede de interdependências?

A proximidade e integração entre todos os participantes do programa de formação – professoras e agentes formadores – e, ainda, as trocas de saberes entre os sujeitos na perspectiva da formação colaborativa, evidenciou um ambiente de parceria entre a Universidade e a Escola. Todavia, permaneceram concepções dicotômicas entre as funções de uma e outra, nomeadamente entre os pesquisadores que "detêm a teoria" e os professores que são os "práticos".

Ao abordar a temática da formação docente emerge a relação entre a teoria e a prática, questão constantemente polêmica nos debates sobre a formação de professores. Como nos lembra Chakur (2000, p. 79) a formação inicial nas licenciaturas é baseada em dicotomias como "teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, 'formação específica' x 'formação pedagógica'".

A relação de parceria estabelecida entre a Universidade e as Escolas foi aspecto salientado pelas professoras:

> É a universidade entrar na prática docente nas escolas. Nós docentes sentimos muita falta disso, muitos nem tem conhecimento de que a universidade pode estar presente na sala de aula pensando com a gente, eu acho que pra mim foi primordial, foi inovador, e importante acima de tudo, a universidade estar presente mesmo num projeto de extensão [...] que é um dos pilares da universidade, e estar dentro da nossa prática. (PROFESSORA LUCIANA)

> [...] ainda mais em um curso como esse, porque eu também olhei e falei assim: 'nossa! É da universidade', porque tem que ter uma parceria assim... (PROFESSORA GISELE)

Como discutimos anteriormente, as professoras reconheceram que a base do programa esteve assentada no resgate e valorização de suas práticas e problemas do cotidiano da escola. Porém, ainda parece existir a visão dicotômica, que considera que os agentes formadores da universidade detêm a teoria, enquanto as professoras escolares são *experts* na prática pedagógica.

> A instituição só tem a ganhar quando tem essa parceria com a universidade, porque lá vocês têm muito conhecimento e a gente tem aqui a prática, todo o dia a dia. Tem que ter mesmo essa parceria, a gente ganha... todo mundo ganha. Eu penso que vocês ganham... pela experiência, e nós também. [...] é interessante o olhar da faculdade, porque você está estudando com professores, e o pessoal com um monte de prática, nem sempre tem essa relação, esse intercâmbio de informações [...]. (PROFESSORA JOANA)

Na visão da professora Gisele fica clara a distinção entre o prático e o teórico: "nós somos pesquisadores, professor do campo ali, que a gente está no dia a dia. E tem pesquisador, o teórico. Então acho que tem que ter um projeto coletivo dos dois, os dois são pesquisadores". Assim sendo, acredita na parceria entre os dois grupos e não concebe o vínculo como uma relação de hierarquia:

> Nós dois juntos num projeto, eu acredito nisso. Porque tanto o professor da prática, quanto o do teórico tem que trabalhar em parceria, uma construção. Não é que o teórico é melhor que o da prática... não! [...] a gente precisa de um embasamento teórico. Porque eu tenho a minha prática, eu vou lá apresentar a minha prática, você tem a sua prática, tem a teórica... é um ajudando o outro. [...] É esse trabalho junto assim... 'eu não tenho a experiência de uma sala de aula, mas eu posso fazer essa relação com a teoria'. Então esse momento aqui sempre me leva a refletir demais! Muita reflexão! (PROFESSORA GISELE)

O que Bento (2012, p. 17) denomina de "personalização" da relação teoria-prática e "institucionalização" de propriedade como recorrente nas concepções de estudantes em formação inicial, constatamos também nas visões das professoras. A "personalização" revela-se com o "confronto entre os papéis e as pessoas dos 'teóricos' e 'práticos'", enquanto que na "institucionalização" de propriedade a 'teoria' é assunto da Universidade, ao passo que a 'prática' é ocupação das outras instituições como a escola ou o clube, geralmente consideradas inferiores.

Essa concepção pode ser compreendida já que:

> [...] durante décadas, criticou-se amplamente o papel assumido pelos formadores e formadoras ou assessores e assessoras considerados *experts* infalíveis ou acadêmicos, que desenvolviam um modelo histórico reproducionista das ideias de outros e normativo. Seu papel predominante estava na "atualização" do professorado, em colocá-lo em dia, como se diz vulgarmente, e isso se fazia (e ainda se faz) explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. (IMBERNÓN, 2009, p. 104-105)

Os(as) estudantes também refletiram sobre a relação teoria e prática, destacando que as vivências no programa proporcionaram a integração das duas dimensões.

> O projeto me trouxe muita bagagem boa. Para nós que ainda estamos cursando Educação Física e vendo tudo na teoria, quando nos aproximamos da prática fica mais fácil visualizar os problemas e colocar para funcionar o que estudamos. (ESTUDANTE-MONITORA ELAINE)

> [...] aprender a lecionar sem a prática, impossível. A partir da observação das aulas do infantil, procurei preparar atividades que fossem diferentes, que saíssem da normalidade das aulas de Educação Física. Basicamente, as atividades surgiam de momentos específicos ocorridos durante a observação das aulas do ensino infantil, por exemplo, participação ativa do professor na atividade. (ESTUDANTE-MONITOR GUSTAVO)

As percepções dos estudantes vão ao encontro da fundamentação do projeto Núcleos de Ensino (no âmbito do qual o programa de formação foi desenvolvido) que consiste na formação de professores, sendo que ao articular a dimensão do trabalho de professores e pesquisadores da universidade e a formação dos professores que atuam nas redes públicas de ensino, ocupa-se em refletir e intervir tanto na formação dos docentes universitários, como na formação dos alunos em curso, futuros professores.

A estudante-monitora Mariana considerou que a oportunidade de participar do programa foi “de suma importância, pois são nesses momentos que temos a oportunidade de perceber na prática o que vemos na graduação, pois muitas vezes não temos contato direto com o professor de estágio e nem com o planejamento das atividades”.

A docente coordenadora do programa ao mesmo tempo em que centrava-se na reflexão e planejamento de ações com as professoras, direcionava a atenção para a formação dos estudantes-monitores(as). Além das reuniões frequentes, observamos o incentivo para que os monitores(as) estudassem e elaborassem ações para desenvolver junto ao grupo, assim como eles e elas eram sempre chamados a participarem dos momentos de reflexão em grupo.

Alguns dos estudantes-monitores(as) também realizaram algumas intervenções com os alunos nas escolas e a professora Vera sugeriu:

> Eu acho que seria legal vocês acompanharem, virem assim... aplicar mesmo [...] o pessoal quando for fazer estágio, aplicar pra conhecer como é nossa clientela [...] conhecer essa realidade que daí acho que vocês conseguiriam montar, enriquecer mais a sua parte pedagógica pro futuro profissional de vocês e aí ajudariam a gente também. (PROFESSORA VERA)

Para Nóvoa (1995), ao tratar da formação de professores há de se tratar, também, de um investimento nos projetos de escola. Diante disso, não basta formar o profissional, se faz pertinente a intervenção no ambiente em que sua ação é colocada em prática, o desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da instituição. Produzir a

escola é elementar, pois nenhuma inovação pode ocorrer sem uma mudança no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente.

Bodião e Formosinho (2010) ao buscarem compreender as dinâmicas pedagógicas do cotidiano de uma escola de Portugal, especificamente de 1º ciclo da educação básica, constataram a importância de serem implantados processos de formação profissional docente nas próprias unidades escolares, com base na lógica da constituição de grupos de reflexões. Tais grupos de reflexões (com ações contínuas) poderiam visar a liberdade dos participantes para exporem suas necessidades, anseios, dificuldades e a busca coletiva de soluções.

Outras estudantes também enfatizaram a relação teoria e prática nas suas ações:

> O tempo todo era pensado na teoria e na prática, buscando articulá-las. (ESTUDANTE-MONITORA ANDRESSA)

> Foram trabalhados diversos temas referentes à Educação Física com enfoque na educação infantil, para que pudéssemos atender as necessidades das professoras que trabalham com essa faixa etária. Além de temas teóricos foram utilizadas brincadeiras e jogos que abordassem esses temas. (ESTUDANTE-MONITORA MARIANA)

> Uma estratégia que deu muito certo foi trabalhar o conteúdo de forma teórica e prática. (ESTUDANTE-MONITORA SIMONE)

Falar de teoria e prática e de formação docente é falar de relação com os saberes, com o conhecimento, com a produção e disseminação do conhecimento.

Na compreensão de Betti (2005, p. 5)

> A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam.

Para Bento (2012, p. 17) é notório que boa parte dos estudantes desenvolvam uma sensibilidade reativa à relação teoria e prática, decorrendo numa ideia de "oposição entre a 'teoria' (abstrata) e a 'prática' (concreta), entendidas como duas formas antagónicas de vida, oposição que subentende a luta pelo triunfo de uma sobre a outra".

Charlot (2000) critica a tentativa de classificar os saberes em espécies: prático, teórico, científico, profissional etc. O saber não é um objeto, não é ele que é prático em si mesmo, mas se torna prático ou teórico somente no seu uso na relação com o mundo. Em

outras palavras, a relação com o saber pode ser prática, mas não o saber em si mesmo, já que depende sempre da relação que o sujeito estabelece com ele.

A teoria do autor parece ampliar a ideia das dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) porque aborda as diferentes formas de aprender e a natureza dos saberes e dos conhecimentos por meio de uma relação – uma relação que é estabelecida entre o sujeito e o mundo – de forma mais interdependente e articulada. Essa possibilidade de compreensão pode caminhar na tentativa de romper com preconceitos ligados ao universo dos saberes, atividades, conhecimentos que não são de natureza intelectual (aqueles que o autor caracteriza como saberes-objetos), assim como diluir as dicotomias prático *versus* teórico; concreto *versus* abstrato etc. (CHARLOT, 2000). Além do mais,

> De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...]. (FREIRE, 1979, p. 93)

Refletir criticamente na tentativa de superar tais dicotomias se faz urgente. Na fala da estudante-monitora Elaine, ao avaliar o resultado de sua participação no programa, transpareceu a persistência da concepção da racionalidade técnica nos processos de formação: "foi ótimo poder participar elaborando e buscando atividades para passar aos professores, auxiliando na minha formação".

A ideia de "passar" o conteúdo presente no discurso da estudante-monitora pode expressar a possibilidade de esta conceber uma relação linear entre a aprendizagem de conhecimentos e sua aplicação na prática, o que remete mais à noção de técnicas do que de saberes que podem (e precisam) ser ressignificados pelo professor.

> Referindo-se ao forte incremento quantitativo de ações de formação das décadas de 80 e 90 do século passado, Ferreira (2008) afirma que "esse incremento não teve equivalente na transformação das concepções e práticas de formação...". Mais à frente, completa: [...] a formação contínua desenvolveu-se predominantemente à imagem do modelo formal de escolarização e com influências de lógicas de racionalização das reformas educativas. (BODIÃO; FORMOSINHO, 2010, p. 240)

Não obstante, percebemos que os estudantes agiram com reflexão e criticidade em muitos momentos de sua atuação no grupo e com relação aos conhecimentos apreendidos nesta relação.

A superação da formação demasiada teórica, que desconsidera as dificuldades dos docentes, é objeto de reivindicações por um grupo de professores(as) para uma prática de formação adequada (ROSSI, 2010). Todavia, para a professora Gisele é uma articulação: "você estar relacionando a prática com a teoria, é o professor pesquisador mesmo, porque às vezes eu

vejo grupos assim, eles estão atrás de receitas, que nem, ele está passando a atividade ali, mas e o porquê que eu vou dar aquela atividade?"

Todas as nossas ações exigem certos saberes e reflexão crítica sobre nossas práticas, como nos explica Freire (1996, p. 22):

> A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

O ato de ensinar supõe saberes concernentes à educação, à sociedade, à história, ao conhecimento, aos sujeitos. Supõe conhecer a educação na sua integridade. O respaldo teórico (como parte da realidade e não exterior a ela) pode configurar-se como um dos aspectos imprescindíveis para a construção de ações formativas críticas, parecendo adequada a relação Universidade – Escola para essa realização.

É evidente, para Nóvoa (1999a), que tanto as universidades como as escolas isoladamente são incapazes de atender às demandas atuais da formação. No entanto, como bem diz o autor (1999b, p. 18), nos últimos anos, seja na formação inicial ou na formação continuada, tem se insistido na "escolarização" e na "academização" dos programas de formação de professores. Inevitavelmente, os resultados não se mostram eficazes, conduzindo os professores apenas a uma memorização ante os grupos científicos e às instituições universitárias.

Como lembra Chauí (2001, p. 34) é frequente o tipo de pergunta: "'qual é ou qual deve ser a relação da universidade com a sociedade?'. Ou, então, esta outra: 'como inserir a universidade na sociedade?'". Estes tipos de indagações pressupõem que a universidade teria uma realidade extrassocial e política, que existem, portanto, duas realidades e que precisamos saber como elas se relacionam. Mas, a universidade é uma instituição social e exprime de modo determinado a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, da qual faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada da sociedade (CHAUÍ, 2001, 2003).

Precisamos superar a concepção de formação presente que parece se sustentar na posição de que à universidade cabe a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino básico a sua aplicação, socialização e transposição didática. Por trás desta visão reside a clássica dicotomia entre teoria e prática (CANDAU, 1997; GÓMEZ, 1997; TARDIF, 2002), que, não podemos deixar de pensar, está imersa na relação de poder e interesse de diferentes grupos.

Entendemos como Freire que:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

A formação continuada precisa ter suas bases nas vivências dos professores no cotidiano escolar, valorizando os saberes da experiência, sem, contudo, desvalorizar a importância das construções teóricas. A questão está em articular dialeticamente as duas dimensões e promover aprendizagens para todos os envolvidos (professores(as), estudantes-monitores(as), pesquisadores(as), gestores(as) etc.). Como bem diz Freire (1996, p. 22) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo".

Ao analisarmos a formação continuada como processos compartilhados, visualizamos na teoria de Norbert Elias (1980, 1994a, 1994b, 2000) – nomeadamente nos conceitos de configurações, teias de interdependência e poder – uma importante fundamentação teórica para ampliar o horizonte da formação continuada de professores, ao lançar luz para esse fenômeno como uma rede de interdependências estabelecida nos processos compartilhados entre diferentes atores sociais, compreendendo, principalmente, o papel que o professor assume nessa rede.

Estudar empiricamente as configurações que estão em jogo na educação brasileira na ótica elisiana, localizando, ainda, interfaces de seus postulados com estudos de outros teóricos, nos é apresentado como um meio para elucidar problemáticas, tais como a intensificação do trabalho do professor, o controle de sua vida profissional por meio dos processos de avaliação e sua subordinação estrita a normas e diretrizes dos poderes públicos – o que gera falta de autonomia, impossibilitando-os de conduzir sua própria profissão e de se autocontrolar como um grupo profissional; o distanciamento entre a produção de saberes e a execução (comunidade científica e professores); o movimento de profissionalização e desprofissionalização presente na profissão; a desvalorização do professorado no imaginário social, ao mesmo tempo em que a esse agente é atribuído o papel principal para a transformação da sociedade; as configurações em jogo nos processos de formação continuada – sendo esta última questão o foco de interesse da presente pesquisa, mas que não pode ser concebida fragmentada das demais configurações.

Configuração para Elias é um instrumento conceitual que visa romper a dicotomia entre indivíduo e sociedade, como se estes fossem independentes e antagônicos. “Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas acções nas relações que sustentam uns com os outros (ELIAS, 1980, p. 142)”.

Conceber que pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos sejam famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados, possibilita uma nova compreensão da sociedade para além da dicotomia indivíduo e sociedade, pois “a sociedade que é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros” (ELIAS, 1980, p. 13). A relação entre indivíduo e sociedade é indissociável nos processos históricos que configuram as ações do indivíduo e que, ao mesmo tempo, moldam a sociedade.

Para romper com essa relação antagônica, diz Elias (1994a), é preciso estudar a relação entre a pluralidade das pessoas e a pessoa singular e vice-versa, visando esquivar-se da dicotomia entre os termos, usualmente empregada, para explorar a tensa e dinâmica interação entre ambos (como gestores e professores, governantes e professores, governantes e gestores, pesquisadores e gestores, professores e pesquisadores, dentre outros).

Por meio do exemplo das danças de salão Elias (1994b) explica sua compreensão de configuração:

> [...] A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. Usando este conceito, podemos eliminar as antíteses, chegando finalmente a valores e ideais diferentes, implicados hoje no uso das palavras ‘indivíduo’ e ‘sociedade’. Certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. (ELIAS, 1994b, p. 249-250)

Assim, a dança como todas as outras configurações sociais, “[...] é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais”. Complementa que “da mesma maneira que as pequenas configurações da dança mudam – tornando-se ora mais lentas, ora mais rápidas – também assim, gradualmente ou com mais subtaneidade, acontece com as configurações maiores que chamamos de sociedades” (ELIAS, 1994b, p. 250).

As interdependências são a base para a noção de configuração.

> Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. (ELIAS, 1994a, p. 35)

Elias chama a atenção que esse exemplo é apenas um modelo de reflexão sobre as redes humanas, visando esclarecer como uma rede de muitas unidades origina uma ordem que não pode ser estudada somente nas unidades individuais. A rede está sempre em constante movimento, como se fosse o tecer e destecer ininterrupto de ligações.

Complementa Elias que a ligação dos fios de uma rede

> [...] origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele. (ELIAS, 1994a, p. 35)

A profissão docente está imersa numa multiplicidade de elementos macro (políticas públicas, economia, fatores sociais, culturais etc.) e elementos micro (escola, direção, sala de aula, professores, alunos etc.) que determinam as ações do professor. O professorado está envolvido em contextos complexos, em teias de interdependência que as pessoas constroem entre si e que dão origem a configurações das mais variadas (ELIAS, 1980). O que verificamos é a crescente ampliação das configurações que envolvem o professor, formando grupos com funções específicas e funcionalmente dependentes, como professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, governantes, alunos, comunidade, dentre outros (HUNGER; ROSSI, 2011).

Apreender as configurações que envolvem o professor significa conceber esse sujeito não em termos de individualidade, mas em termos de relações entre posições definidas na rede de configurações estabelecida. Nesse entrelaçamento, as relações de dominação não são exercidas numa direção apenas, mas emerge de muitas direções. O estudo dos professores como indivíduos imersos em configurações permite compreendê-los como indivíduos e, ao mesmo tempo, como grupo interdependente de outros grupos, rompendo a antinomia entre o indivíduo e a sociedade, tal como aparece em nossa forma de pensar habitual.

Nessa ótica, os indivíduos que integram o processo de formação continuada, para além dos conhecimentos e práticas que cada um produz, sofrem as influências (e influencia) dos diferentes sujeitos e grupos envolvidos.

O processo de formação continuada encerra certa relação com os saberes. No sentido que coloca Charlot (2000, 2005), não há saber senão em uma determinada relação com o mundo e essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e uma relação com os outros. Assim, "a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)" (CHARLOT, 2000, p. 61).

Lembram Elias e Scotson (2000, p. 208) que

> Segundo uma tradição antiga, o saber, inclusive o saber de como adquiri-lo, é visto apenas em sua qualidade de meio de conhecimento. Normalmente se dá pouca atenção ao saber como meio de poder. Entretanto, as duas coisas são praticamente inseparáveis.

Tanto a transmissão de um saber como a recusa em transmiti-lo não dizem respeito a apenas questões cognitivas, mas incluem sempre as relações de poder, enfatizam os autores. Sendo o conhecimento, então, uma forma de poder, as relações hegemônicas são relações pedagógicas, como diz Gramsci (1981, p. 37) ao explicar que a relação pedagógica se faz

> [...] em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não-intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica.

Nessas redes de relacionamentos humanos o poder é parte constituinte, está em todas as configurações sociais. Os processos humanos e sociais são representados por pessoas que estão sujeitas a forças que as compelem. Não se tratam de forças exteriores às pessoas, exercidas sobre elas como se fossem meros objetos. Mas, são forças exercidas pelas pessoas sobre outras pessoas e sobre elas próprias (ELIAS, 1980).

> Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184)

No âmbito destas configurações todos os grupos exercem influência mútua, tem poder uns sobre os outros, considerando que o poder, na ótica de Elias, é flutuante, elástico e não se trata de algo que apenas um grupo possui e outro não. Quer dizer, não apenas agentes

formadores, por exemplo, têm poder sobre os professores, mas os professores também exercem poder sobre agentes formadores, e assim ocorre com os diferentes grupos. Mas, existe uma balança - usando as próprias palavras do sociólogo - um equilíbrio desse poder, podendo num determinando momento histórico, essa balança pender mais para um lado do que para outro (ELIAS, 1980). Explica o autor que

> O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...] Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. (ELIAS, 1980, p. 80)

Pensar a formação continuada de professores nessa ótica significa conceber a existência de um conjunto intrincado de ligações entre o saber e o poder (APPLE, 2003).

A ênfase dada por Elias à noção de equilíbrio, ao invés de trabalhar com conceitos estáticos, reificantes, dá-se no sentido de compreender que:

> Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objectos imóveis. (ELIAS, 1980, p. 81)

No âmbito da formação continuada evidencia-se que o equilíbrio de poder é apresentado de modo multipolar, envolvendo diferentes indivíduos que se constituem como grupos: professores, gestores, pesquisadores, agentes formadores etc.

Em pesquisa anterior, na nossa investigação de mestrado, verificamos a partir dos relatos de um grupo de professores, a falta de espaços para se envolverem com as fases de elaboração e implementação das ações formativas, denotando-se a despreocupação dos grupos responsáveis pelas práticas atuais – pesquisadores muitas vezes – em reconhecer, valorizar e dialogar com os saberes experienciais dos docentes. Não são valorizados os saberes da experiência e as dificuldades que emergem da prática, que deveriam ser estabelecidos como ponto de partida (e chegada) da formação docente. É reduzido o espaço nos modelos vigentes para que o próprio professor seja a pessoa principal do processo, sendo que é ele quem percebe as dificuldades e necessidades do cotidiano escolar (ROSSI, 2010).

Nesse caso, verificamos que estão constituídas provas de forças maiores ou menores nas relações entre os professores e os demais grupos da sua rede de relações, especialmente os cientistas educacionais, e a distribuição de poder nesse jogo de forças apresenta-se desigual, ocupando o professor o lugar de sujeito passivo na sua própria formação, receptor de conteúdos elaborados por outros.

Ao analisar as configurações tecidas no programa de formação continuada investigado nesta tese observamos que foram gerados espaços para a participação ativa das professoras, de modo que a coordenação buscou delinear as ações para promover a autonomia das professoras no processo de construção do programa, e as próprias participantes reconheceram essa possibilidade de atuação, como vimos anteriormente.

Mas, a dinâmica não pareceu suficiente para que algumas professoras efetivamente assumissem a condução da própria formação, pois demonstraram certa postura de passividade, de aluna-ouvinte, pois em alguns momentos esperavam encontrar as atividades prontas, com a preocupação única de aplicar com seus alunos. Observamos que as professoras recorreram à linguagem usualmente empregada quando o processo educativo se baseia na transmissão de conhecimento, ou na educação "bancária" (FREIRE, 2005), com termos como "aula", "passar", "mandar".

Como diz Freire (2005) na educação bancária prevalece o poder de um sobre outro, do educador sobre o educando, alicerça-se nos princípios de dominação e alienação e, consequentemente, na formação de sujeitos passivos, acríticos e domesticados. O conhecimento é imposto e deve ser absorvido passivamente.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67)

A ausência de uma atitude mais autônoma por parte de algumas professoras pode ser compreendida se considerarmos que os professores foram, por muito tempo, desconsiderados como produtores de saberes, predominando uma formação transmissora e a superioridade de acadêmicos sobre professores escolares, retirando níveis de poder importantes do professorado (IMBERNÓN, 2009; ESTRELA, 2003; NÓVOA, 1999b).

Ainda, a rede de interdependências no campo educacional apresenta condicionantes (ou entraves) para a efetivação de mudanças em contexto.

> [...] as configurações na escola são um padrão mutável criado pelo conjunto de professores, alunos, diretores, pais, supervisores, funcionários, ministros etc., não só por seus intelectos, mas, principalmente, pelo que eles são no todo, na totalidade de suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. O indivíduo (professor) é o que é porque pertence a um grupo social, pois tudo o que ele (professor) se torna dá-se em relação aos outros. Logo, o *ser professor* adquire sua característica individual a partir da história de suas relações, de suas dependências e, por fim, da história de toda a rede humana em que convive. (HUNGER; ROSSI, 2011, p. 708, grifo do autor)

Os resultados da pesquisa revelam indícios da potencialidade da troca de experiências para o desenvolvimento dos professores. Entretanto, uma mudança na cultura de formação se faz necessária para que as professoras possam atuar de modo mais autônomo, mudando as atitudes diante do espaço oportunizado para compartilhamentos e construção colaborativa. “Julgamos que é ao nível das culturas profissionais dos professores e organizacionais das escolas que é preciso actuar e a formação contínua poderá ser o instrumento dessa mudança” (ESTRELA, 2003, p. 58).

As redes de interdependência são constantemente mutáveis. Se o professor(a) também exerce funções na rede social em que se insere, assumir a autonomia significa assumir, também, a responsabilidade por sua formação, compreender que ele próprio precisa intervir na construção das ações formativas e não ficar na dependência da Universidade oferecer-lhe conhecimentos prontos. Afinal, os acontecimentos de um determinado espaço e tempo produzem implicações para todas as pessoas envolvidas na rede entrelaçada das relações humanas, sendo que cada um contribui com suas ações para modificar tais acontecimentos (ELIAS, 1994a).

Mudanças dependem do empenho daqueles que devem implementá-las, sendo que o empenho é mobilizado quando temos o poder de controlar uma situação (ainda que relativamente a outros atores da teia social). Considerando que a história não é determinada unilateralmente pelo conjunto da sociedade ou pelos indivíduos,

> A importância de diferentes indivíduos para o curso dos acontecimentos históricos é variável e que, em certas situações e para os ocupantes de certas posições sociais, o caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos. A margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa. (ELIAS, 1994a, p. 51)

Cabe, portanto, cada indivíduo que tece a teia social assumir-se como responsável pela mesma. Visualizamos a importância de cada professor(a) empreender-se na construção de uma educação transformadora em oposição a uma educação “bancária”, de modo amplo, seja no processo formativo das crianças e jovens, seja no próprio processo de formação docente.

6.4 A continuidade das ações formativas e o desenvolvimento profissional docente

Como sugere a própria expressão, a formação continuada ou permanente constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade

docente, a sua identidade. Todo professor precisa compreender sua formação como um *continuum* que se estende por toda a vida profissional (FERREIRA, L., 2006; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; GARCÍA, 1995; MARIN, 1995; MIZUKAMI et al., 2002; PIMENTA, 2000; RANGEL-BETTI, 2001).

Marin et al. (2011) entendem que são necessárias propostas de formação continuada que adquiram um caráter duradouro e contínuo, que vigore como parte do conjunto das práticas cotidianas, tanto do contexto da escola como da universidade.

A concepção que embasa a formação continuada deve trazer a ideia de uma educação como processo prolongado pela vida toda e o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Articulam-se aos aspectos institucionais, visando à implementação desses processos também no *locus* do próprio trabalho cotidiano de maneira contínua, transformando-se numa "verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades de todos os saberes dos profissionais" (MARIN, 1995, p. 18).

Chauí (2003) relata que é preciso ponderar crítica e reflexivamente a ideia de educação permanente ou continuada que vem se difundindo: a de que somente ela é capaz de manter o trabalhador ativo no mercado de trabalho diante de um mundo globalizado e em constante transformação. Na visão da autora isso não é educação permanente. Na verdade, tende a confundir-se educação com reciclagem da mão-de-obra (que sofre a obsolescência rápida no sistema capitalista) sendo que esta se materializa na aquisição de técnicas pelo trabalhador, por meio de processos de adestramento e treinamento para empregá-las de acordo com as finalidades da sua função e finalidades da empresa. De fato, isso não pode ser chamado de educação permanente

> [...] porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente. (CHAUÍ, 2003, p. 11)

Emerge pensar na formação continuada como um processo efetivamente contínuo. A continuidade das ações é elemento fundador para a evolução da profissionalidade docente e prática pedagógica. As professoras ressaltaram essa necessidade, como Paula: "eu acho que é válido você ter a oportunidade de refazer o curso, fazer de novo, porque eu acho assim que conhecimento ele vai incorporando aos poucos".

Como nos diz García (1995, 1999) as distintas fases por que passa o professor no processo de aprender a ensinar delineiam-se como formação inicial, período de iniciação e

desenvolvimento profissional. A noção de desenvolvimento profissional traz consigo a ideia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), assim como pressupõe a valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista nas atividades de formação continuada, colocando a ênfase na dimensão participativa (ativa) dos professores.

A professora Gisele falou sobre o desejo de formar um grupo com interesses comuns de estudo.

> [...] eu gosto do movimento, eu sinto que é isso, então eu queria ter aquele grupo e estar ali toda semana trocando, refletindo: "ah, como foi essa semana?". Até um grupo pequeno mesmo, "como que você trabalhou o movimento essa semana?", "como que está sendo lá o projeto na sua escola?" [...] acho que se tivesse um grupo de estudos mesmo, assim olha: "então, você acha que é o movimento aqui que vai nortear o seu trabalho?"... toda semana a gente... ou de quinze em quinze dias, entendeu? Pra gente estar se reunindo, eu acho interessante. (PROFESSORA GISELE)

Lembrou que as atividades de formação desenvolvidas em períodos mais curtos também são importantes, especialmente para professores iniciantes na rede de ensino, mas considera que na fase de experiência em que se encontra poderia investir numa ação que propiciasse ampliar significativamente seus conhecimentos e concepções, com pessoas mais focadas num campo específico.

> Eu acho que seria interessante, porque tem pessoas que estão querendo uma coisa mais imediata [...] só pra ter uma noção, porque aqui na rede está um fluxo bem assim, sempre está entrando gente nova, ainda precisando ver qual é a proposta, como começar, então é interessante mesmo ter esses cursos [...] mas essa questão do grupo pra estar mais aprofundando mesmo é interessante. [...] dá pra ter uma interferência maior, e juntos vamos programar um projeto [...]. (PROFESSORA GISELE)

No decorrer do desenvolvimento do programa a docente coordenadora desenvolveu ações junto a grupos menores de uma única escola ocupando os horários de ATP nas próprias instituições. Também desenvolveu ações com coordenadoras pedagógicas e ministrou palestras no núcleo de formação da Secretaria de Educação.

Mizukami et al. (2002) indicam que a ideia da formação como *continuum* implica em estabelecer um fio condutor que vá produzindo os sentidos e significados ao longo de toda a vida do educador, sendo a reflexão o elemento que gera o nexo entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

O desenvolvimento profissional, no entendimento de Estrela e Estrela (2006), implica mudanças na pessoa, com relação ao seu trabalho, as quais ocorrem ao longo da

carreira em resultado de uma pluralidade de fatores, incluindo ações de formação continuada coletivas e ações individuais de autoformação.

O ponto de partida de conscientização do professorado para a adoção de uma postura de desenvolvimento profissional permanente deve integrar o percurso da formação inicial, na concepção de García (1999).

A necessidade da continuidade das ações, revelada pelas professoras, como Priscila: "que continue assim porque tem ajudado bastante", pressupõe seu desenvolvimento baseado na reflexão, pois enfatizou a professora a importância da continuidade do programa dada as contribuições para a ação docente, para a escola, para a universidade, enfim, para a sociedade. Espera

> [...] que continue trazendo muitas atividades [...], não no sentido de receitinhas, mas é que, às vezes, a gente não sabe mesmo, não tem o conhecimento específico que quem estuda a [...] Educação Física tem. Então que continue, só isso, porque foi bom. (PROFESSORA PRISCILA)

Embora ações formativas de diferentes naturezas, em espaços e com objetivos e conteúdos diversificados sejam importantes, não são suficientes se não forem implantadas ações de natureza processual, superando a configuração exclusiva de atividades pontuais ou mesmo episódicas. A continuidade da ação foi um diferencial ressaltado pela professora Gisele:

> Eu já fui a uns cursinhos assim, mais curtos, assim de dias. Mas, por isso que eu vim nesse de movimento, porque eu falei assim: "ah, é um bloco, a questão do movimento na educação infantil". [...] Porque os que eu fazia eram mais assim, cursos de jogos [...], já fiz recreação e lazer, foi bom [...] Mas assim... longo assim, não na Educação Física.

Complementou a professora Gisele que as ações "que tem aquela continuidade é muito bom", exemplificando com um programa de formação na área de Artes que participa há cerca de dez anos.

As professoras nos chamaram a atenção para a necessidade de investir na formação continuada: "tem que ter muito curso de formação mesmo. É o desenvolvimento da pessoa como profissional! Por isso que eu estou dois anos, não tem problema, repete 'mil' vezes" (PROFESSORA GISELE). "Esse curso que vocês deram, não pode dar um e parar. Tem que ter alguém continuando o trabalho de vocês" (PROFESSORA PATRÍCIA).

Ao pensarmos na continuidade das ações vem a tona outra questão levantada por Heringer e Figueiredo (2009): o quadro da formação continuada no Brasil apresenta como necessidade primeira assegurar espaços de formação continuada; "a realidade brasileira, num contexto geral, ainda não tem garantido um *movimento* consistente no campo da formação

continuada" (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p. 102, grifo do autor). De fato, constatamos que o país ainda não tem uma política pública global, abrangente e de boa qualidade para a formação continuada de professores (MAUÉS, 2003).

Para a professora Patrícia é preciso investir na formação contínua desde o ingresso dos professores na rede:

> [...] pegar esse pessoal que está entrando, porque você pega a turma que está entrando, a pessoa vai lá e faz um curso desse, fica fácil pra você planejar, pra você organizar, quer dizer... e pra pensar na qualidade do ensino, porque a qualidade do ensino ainda está na mão dos professores, no incentivo, na motivação, no entusiasmo dele. (PROFESSORA PATRÍCIA)

A professora Gisele reconhece a importância dos professores experientes atuarem na formação dos iniciantes: "principalmente o pessoal que já está mais assim... eu já vou fazer vinte anos na rede [risos] [...], então a gente tem que estudar mesmo, até pra estar preparando os novos".

Valorizar a aprendizagem dos iniciantes com os mais experientes é um aspecto importante para o desenvolvimento da carreira docente, especialmente ao considerarmos o isolamento, a falta de apoio e de momentos de diálogos sobre suas angústias com os docentes mais experientes que o professor principiante enfrenta ao ingressar na escola. O início da função docente é delicado, o que exige, além de estratégias institucionais de iniciação profissional, a formação permanente (FERREIRA, L., 2006).

Inferimos que essa ideia implica em considerar as diferentes etapas da carreira docente na formulação de ações de formação continuada. Em diferentes momentos do exercício profissional, os professores enfrentam problemas, têm necessidades e perspectivas diversas. O ciclo de vida profissional representa um impacto considerável nas concepções e estratégias de formação continuada (CANDAU, 1997). Para Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões. O ciclo profissional docente revela-se, assim, como uma dinâmica complexa, sendo que o desenvolvimento da carreira constitui-se em "[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades" (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Nesse sentido, os professores também apresentam peculiaridades quanto aos anseios da formação docente. Tendo como base a teoria de Huberman (2000) a respeito das etapas da carreira docente, concluímos em pesquisa com professores(as) de Educação Física

que na fase de entrada na carreira os professores buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica e diminuir o choque com o real dessa fase iniciante. Já na fase de desestabilização, ações dessa natureza são importantes para solucionar os problemas do contexto educacional, assim como disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares. Os professores que se encontravam na fase de diversificação relataram que o embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades que surgem a todo o momento no campo educacional são suas prioridades de formação e, por fim, no momento de serenidade/desinvestimento a necessidade traduz-se em frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola para inovar suas práticas cotidianas. Portanto, concluímos que as prioridades de formação variam de acordo com o decorrer da carreira, assim como ocorre com outros fatores profissionais (ROSSI, 2010; ROSSI; HUNGER, 2012).

Para as professoras participantes desta pesquisa o investimento no desenvolvimento profissional perpassa a questão da formação continuada, não sendo, evidentemente, somente este fator que implica na carreira. Como exemplo de outras situações, a professora Beatriz contou que as aprendizagens no programa de formação foram importantes para seu desenvolvimento e que incidiram em mudanças na sua prática pedagógica, mas que se estivesse atuando com a turma do mini-maternal (a qual era responsável antes de migrar para outra escola e assumir uma turma de jardim I) teria tido um melhor aproveitamento das aprendizagens em seu cotidiano escolar. Enfatizou, emocionada, para que constasse na pesquisa a situação pela qual passou quando teve que mudar de escola.

> Eu tive meio que obrigada, porque eu não queria sair de onde eu estava, e aí... até coloca lá no seu trabalho isso daí, porque é uma injustiça o que eles fazem [choro]... quando, na remoção, eles fazem o professor sair de onde ele estava acostumado, pra ele ter que conhecer uma outra realidade. Eu não estou falando que eu não gosto, eu gosto muito, eu também estou aprendendo muito aqui, mas eu digo que se pudesse eu queria continuar lá. Até pelas crianças que eu vi, algumas que depois... duas que acabaram indo pra lá e que eram meus alunos, você vê o processo de desenvolvimento da criança, sabe... (PROFESSORA BEATRIZ)

Diante do exposto, é imprescindível reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo, que exige considerar todas as variantes envolvidas na carreira docente, como as necessidades e as expectativas dos professores em cada momento do exercício profissional (CANDAU, 1997).

Não obstante, no que se refere especificamente à formação docente algumas professoras disseram estar satisfeitas nesse aspecto, outras destacaram entraves para investir na formação, bem como algumas ainda indicaram as aspirações que possuem em termos do desenvolvimento profissional.

As professoras Patrícia e Nádia responderam que investem na sua formação profissional:

> [...] eu invisto demais, eu estudo muito, eu leio muito... [...] muito material eu tiro do meu bolso, eu tenho muito material na minha casa. Mas, eu levo com muita seriedade meu trabalho e até o fim de carreira eu quero levar assim mesmo, mas eu invisto sim. [Estou] muito realizada. (PROFESSORA NÁDIA)

> [...] invisto, invisto! Está até demais, agora eu vou parar! [risos]. [...] tem que ver quais são as ações atuais... eu investi num curso de Psicopedagogia como eu te disse e foi tudo por minha conta [...] a Universidade é uma escola boa e tal, mas você tem que sustentar ela. Então eu fiz foi dois anos e meio ali, eu compro muito livro, eu compro material, eu vejo os assuntos que me interessam, se está, por exemplo, com problema de aluno indisciplinado, eu já compro livro [...] Então eu invisto sim. (PROFESSORA PATRÍCIA)

A professora Patrícia lembrou que: "não é só investir não, é dar conta do investimento que você está fazendo. E isso tem ficado complicado pra mim, principalmente agora que eu trabalho o dia inteiro. Mas invisto".

A professora Bruna diz estar satisfeita, mas que além de continuar frequentando as ações promovidas pela Secretaria de Educação do município, "ainda falta a pós que eu quero fazer nessa área de Gestão". A professora analisou que tem "feito cursos ótimos que tem acrescentado muito" nas áreas de Música, Artes e este programa de Educação Física e que também almeja cursar pós-graduação: "a única coisa que eu quero fazer que ainda não consegui é o mestrado, que eu quero começar, e aí eu me frustro um pouco de não ter começado logo".

O interesse por cursos de pós-graduação foi acentuado: onze professoras das catorze entrevistadas possuíam cursos de pós (dez com formação *lato sensu* e uma *stricto sensu - mestrado)*, concluídas ou em andamento, no momento das coletas.

A professora Juliana fez pós-graduação e cursos on-line, dentre eles uma formação a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Acredita que o acompanhamento de um profissional da área de Psicologia seria importante para sua formação e desenvolvimento profissional. A professora Vera também indicou a área da Psicologia: "a parte de Psicologia... acho que a gente tem necessidade de aprender a entender melhor essa criança. Até a parte de Pedagogia, uma outra visão...".

O período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980 representa para a trajetória dos professores brasileiros a necessidade de definição do conceito de profissionais do ensino, ou seja, a afirmação de sua ação como educador, o reconhecimento da especificidade da sua profissão e a constituição efetiva de uma categoria profissional.

Nesse contexto, enfatiza-se a formação dos professores e demais profissionais da educação para a correspondência com um sistema educativo que vise a formação crítica e a transformação da sociedade. A formação do professor caminha no sentido de atender o caráter intelectual de sua ação, bem como as relações com a práxis social.

Repensar a formação docente dos educadores da educação infantil ganha relevo nesse contexto. Como diz Lanter (1999, p. 136), nos anos 90,

> [...] sob a influência das novas diretrizes legais e pelo envolvimento da sociedade civil (associações comunitárias, profissionais de creches e pré-escolas, conselhos municipais de educação etc.), a educação infantil vem sendo pensada pelo poder público federal ligada à função educativa, levando-se em conta a formação da criança. Por isso, o movimento de repensar também a função do profissional que educa e cuida dessa criança é altamente relevante neste momento.

Ayoub (2005, p. 144) chama a atenção para a existência de mulheres leigas atuando na educação infantil, principalmente com as crianças de 0 a 3 anos de idade, o que alimenta "o mito de que basta ser mulher, delicada, mãe, gostar de criança para poder trabalhar em creches". Fundamentada em Barreto (1995) diz que

> Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da educação infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função. (BARRETO, 1995, p. 14 citada por AYOUB, 2001, p. 55)

Salienta Kishimoto (1999) que uma vez que a educação infantil foi inserida na educação básica, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros profissionais que nela atuam. A sociedade ainda apresenta preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que aquele que atua com as crianças pequenas não necessita preparo acurado equivalente ao de seus pares dos outros níveis escolares, "o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos" (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

> Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil. O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado [século XIX], de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças", e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. (KISHIMOTO, 1999, p. 74)

Uma professora entrevistada (a professora Michele) portava a formação em magistério somente e outra (a professora Luana) estava cursando Pedagogia no momento das

coletas, sendo que já possuía a formação em Letras, fator esse elucidativo do quadro que ainda é possível encontrar em nossas escolas, em termos de ausência de formação superior (em Pedagogia) para atuação nas creches, especialmente.

A política de formação profissional para esta etapa precisa garantir um processo democrático, que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, sendo preciso pensar também nos leigos, pois não se trata de expulsar os recursos humanos que hoje atuam no sistema (KISHIMOTO, 1999).

Objetivando possibilitar o acesso à formação para as professoras leigas da educação infantil, a Secretaria de Educação a Distância do MEC, implantou o Programa Proinfantil em 2005. De caráter semipresencial, visa a formação em nível médio, na modalidade Normal (Proformação), em parceria com os municípios e os estados, baseado no Programa de Formação de Professores em Exercício. O objetivo é formar professoras(es) que estejam atuando nas instituições de educação infantil da rede pública ou em instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não (instituições privadas sem fins lucrativos), sem a habilitação mínima legal para o exercício do magistério. O Programa integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Indagam Gatti, Barretto e André (2011) que, uma vez que o programa continua sendo ofertado e como, em 2009, a Sinopse do Professor da Educação Básica do Inep registrava apenas 1,3% de professores leigos na educação infantil brasileira, se a oferta regular do programa não seria uma forma de incentivo às redes para continuarem contratando professores sem a habilitação devida.

Verificamos o anseio das professoras em investir na formação para desenvolver o papel social de professor, ainda mais considerando a cobrança da sociedade para que este profissional esteja qualificado técnica, teórica e politicamente. Entretanto, vem a tona alguns entraves para conseguir atingir esse objetivo, para investir no desenvolvimento profissional como gostariam, como questões de ordem financeira e de disponibilidade de tempo. Indicou a professora Beatriz, ao contar que investe na sua formação,

> [...] mesmo, às vezes, eu não tendo as condições que eu preciso... [...] Vamos supor, por mais que ela seja oferecida pela secretaria, eu tenho o problema do deslocamento. Acho que esse seria um segundo problema. O primeiro seria o tempo! Porque como eu sou professora de dois contratos [...] naquele dia eles me concedem um substituto pra eu poder ir pra uma formação. [...] É a minha disponibilidade de tempo e de compromisso. Que nem, vamos supor, com dois dias já tomados agora com o ATP, já são dois dias a menos de possibilidade pra fazer curso. Inclusive esse curso que eu fazia era o da terça-feira, que já é um dia tomado por um ATP. (PROFESSORA BEATRIZ)

A professora Vera ressaltou:

> [Fiz] Educação Especial, de autista, também pago. Então não é sempre que você tem, nem eles [a secretaria de educação] oferecem todo ano... que você tem dinheiro pra pagar. Eu acho assim que teria que investir, se vocês lá tivessem condições de ajudar nesse investimento, na gente, além da Educação Física, seria muito bom. (PROFESSORA VERA)

Outras professoras responderam de forma negativa a esta questão, ou seja, não consideram que o investimento na sua formação tem sido satisfatório, como citaram Michele: "Não. [...] Motivos financeiros mesmo", Luciana: "Não, eu não tenho tempo" e Renata: "Não. Não porque eu gostaria de pesquisar mais". Ainda, no relato da professora Renata evidenciou-se que a quantidade de ações formativas frequentadas não significa o investimento pleno no desenvolvimento profissional:

> [...] eu estou estudando, eu estou fazendo pós, estou fazendo... mas eu não estou fazendo da maneira como eu gostaria de fazer, é muito puxado! Você viu, a minha jornada é de cinquenta horas semanais, ainda as pós são presenciais, não é em casa, fora as reuniões de HTP que tem, então, assim, é muito cansativo. (PROFESSORA RENATA)

Vivenciamos a política da quantidade na formação continuada, nem sempre acompanhada de qualidade. A professora Renata acredita que por mais que o profissional se empenhe o resultado não é o esperado:

> [...] você não explora de você mesma todo o potencial que você poderia explorar. Então, eu acho que fica a desejar, porque por mais que você estude, num momento de cansaço, de cem por cento você retém trinta por cento. Então, eu acho que eu não invisto, investir legal pra mim seria quando eu puder já fazer extraclasse, por exemplo, e poder ficar um período com criança e o outro estudando [...]. (PROFESSORA RENATA)

Numa sessão de observação na escola Lobo-guará a professora Renata contou sobre o interesse em investir num curso de mestrado, mas ainda não encontrou meios devido a dificuldade de gerenciamento do tempo e conciliação da extensa jornada de trabalho com a vida familiar, com a dedicação desejável para ambas.

A escassez de tempo também foi indicada por outras participantes:

> [...] eu queria ter mais tempo assim de estudo [...] eu gosto muito de estar buscando, eu falo: "ai meu Deus, eu gosto do que eu faço, queria ter mais tempo pra formação" [...] queria mesmo fazer um mestrado, mas agora... assim... É, são coisas que a gente tem família, filho e tudo, e a gente fica vendo quais são as prioridades. (PROFESSORA GISELE)

> Na medida do possível sim [risos]. Não é tudo que a gente quer fazer que dá pra fazer, até mesmo pela questão de carga horária que a gente tem que cumprir na escola [...] tempo, não dá pra investir muito. Que nem em congressos, assim, quando a gente quer participar, não são todos que dá pra gente ir. A gente não tem tanta abertura assim, então quando é possível a gente participa, mas não é sempre que dá. (PROFESSORA PRISCILA)

> É questão assim de tempo, você tem que acabar priorizando, vai fazer a pós? Aí gasta tempo. [...] eu queria participar de mais cursos para aprender mais. Assim... sei lá, ocupar mais alguma noite fazendo algum outro curso. Acho importante, tem que estar sempre estudando. (PROFESSORA JOANA)

Para Paula, o cansaço é um fator que interfere no andamento de um programa de formação:

> [...] nem é por culpa de ninguém, mas eu acho assim que, às vezes, os próprios alunos – eu falo agora os alunos dessa aula, não os alunos que ministram as aulas, os alunos da aula, que frequentaram as aulas [as professoras participantes] – às vezes, o pessoal estava meio desanimado porque estava cansado. [...] mas não depende do curso em si, eu acho que tinha dia que a aula não rendia, mas por conta disso, sabe? (PROFESSORA PAULA)

As novas exigências feitas aos professores revelam-se, por vezes, em fatores de intensificação do trabalho docente. Oliveira, D. (2006) discute essa intensificação como resultado, basicamente, de três fatores: o aumento da jornada de trabalho, em razão dos professores atuarem em mais de uma escola, especialmente; a extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento escolar sem remuneração, com o aumento das horas e carga de trabalho, levar trabalho para casa etc.; e – talvez a mais preocupante – a intensificação das atividades no interior da jornada de trabalho remunerada, gerada pelas novas funções e responsabilidades que os professores vêm assumindo dada a necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema.

Os professores se veem forçados a dominar novas práticas, saberes e competências (exemplo de tais exigências são as avaliações formativas, a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, entre outras). Recebidas como novidade ou inovação, essas exigências são consideradas muitas vezes pelos professores como naturais e indispensáveis. Assim, este terceiro fator de intensificação do trabalho configura-se como uma das estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração (OLIVEIRA, D., 2006).

Deste modo, a exigência para que os professores cada vez mais invistam na sua formação e desenvolvimento profissional nos remete a refletir sobre mais um fator de intensificação do trabalho ao qual podem estar submetidos. Ainda que a participação em atividades de formação não tenha ônus para o professor, cabe questionar quais são suas consequências quando é exigido que dediquem o tempo livre (muitas vezes o período noturno e os fins de semana) a frequentarem atividades de formação, ficando comprometido o seu descanso semanal, a convivência com a família, o lazer e o envolvimento com outras atividades pessoais.

Nos relatos das professoras evidenciou-se a importância atribuída à formação contínua para a carreira docente:

> [...] o professor tem que estar sempre buscando, tem que estar sempre se aprimorando, tem que estar sempre refletindo [...]. (PROFESSORA RENATA)

> [...] eu acredito que de vez em quando eu tenho que dar uma parada, refletir sobre a minha postura como profissional. (PROFESSORA JULIANA)

> [...] antes de a secretaria oferecer curso, antes a gente ia atrás mesmo... [...] eu não ficava só na secretaria, eu buscava fora, porque tem alguns que é só o que a secretaria oferece... então eu sempre busquei fora. (PROFESSORA GISELE)

> [...] eu invisto sim, não importa se é de fantoche, eu vou fazer, se é de música eu faço, se é de movimento eu faço, não importa, nós temos todas as áreas para trabalhar. (PROFESSORA NÁDIA)

> [...] a gente tem que estar constantemente crescendo, em tudo. (PROFESSORA VERA)

> [...] estar sempre renovando, a mudança ela é muito importante. (PROFESSORA PATRÍCIA)

Formação deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas (IMBERNÓN, 2010). E a concepção de permanecer em formação permeia os *Referenciais para Formação de Professores*, no qual a formação docente é concebida

> [...] como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 2002, p. 63)

Apenas indagamos como um professor(a) com jornada de 50 horas semanais, como é o caso da professora Renata e muitas outras professoras brasileiras, pode ter disponibilidade para a aprendizagem, como orienta o documento.

A professora Gisele ressaltou um trabalho na área do movimento corporal em que se engajou na Secretaria de Educação do município. Tornou-se membro de um grupo para a discussão e reelaboração da proposta pedagógica da educação infantil da rede de ensino: “estou participando do currículo do movimento [...] de um estudo lá pra organizar o currículo da educação infantil [...] mas é bom porque eu estou lendo, estou fazendo aqui...”. Considera que a experiência do programa de formação:

> Ajudou muito. Eu falei, eu preciso estar lá participando porque é a gente que está na prática! A gente que está ali no dia a dia: “olha, eu acho que é isso!”. Analisando, trazendo material, “ah, eu estou lá no curso de movimento, qualquer dúvida eu já pergunto para as meninas”. É uma parceria, essa partilha mesmo. (PROFESSORA GISELE)

Acreditamos com esse exemplo da professora Gisele que a formação continuada não esgota nas implicações que gera para a prática pedagógica dos professores(as) com as crianças, mas promove ação; pode promover o engajamento do professor(a) em diversificadas ações do campo educacional. Entende Freitas (2002, p. 148) que "a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma *política global para o profissional da educação"* (grifo da autora). A formação continuada, articulada à formação inicial e às condições adequadas de trabalho, salário e carreira, níveis de decisão e participação, deve ser concebida como a continuidade da formação profissional e a partir de novas e constantes reflexões sobre a ação profissional pode propiciar o aprimoramento do trabalho pedagógico e da educação pública, em toda sua amplitude. Trata-se de um processo de construção permanente do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta tese desenvolvemos reflexões a partir de análises empírica e teórica, com o objetivo de problematizar a indagação que lhe deu origem: quais são as implicações de um programa de formação continuada no que se refere à prática pedagógica de um grupo de professores(as)?

Os resultados analisados na perspectiva de conjunto, considerando-o provisório e sem a pretensão de esgotar a realidade, mas no sentido de empreendermos esforços na elaboração de síntese para compreender esta realidade que nos é mostrada (KONDER, 1997), atentando-nos às pistas, aos indícios do material empírico (*corpus*) significativos para a pesquisa (GINZBURG, 1989), permitiram compreender as configurações tecidas entre os diferentes elementos e atores (ELIAS, 1980, 1994a) envolvidos no universo da formação continuada. Nessa conjuntura, constatamos que a formação se configura como um elemento multidimensional, que envolve questões acadêmico-científicas, atitudinais e emocionais.

E, nesse contexto, foram sendo construídos e complementados no decurso da tese elementos que nos permitiram responder ao objetivo da pesquisa que consistiu em investigar, por intermédio de um programa de formação continuada no âmbito da cultura corporal de movimento, as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de um grupo de professoras no que diz respeito ao ensino dos conteúdos da área de Educação Física.

Buscamos na pesquisa construir uma base teórico-metodológica de modo a agregar o cerne de questões fundamentais para o estudo da formação continuada de professores, articuladamente aos elementos empíricos, e nestas reflexões finais retomamos os principais resultados evidenciados nesse processo.

Com a análise das políticas públicas educacionais nacionais verificamos a crescente importância atribuída à formação continuada a partir de meados dos anos 1990, nos contextos nacional e internacional. A formação continuada dos professores se faz necessária, mas o ponto em questão é o delineamento que se tem atribuído às ações. O que verificamos é que, estando essa dimensão da profissão docente integrada com o mundo globalizado, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, exercem influência na definição de suas diretrizes em âmbito nacional, sendo contempladas muitas de suas recomendações nos documentos oficiais, como a ênfase na formação em serviço e na educação a distância. No cenário da nova ordem global e ideário neoliberal, a educação (em todas as suas formas) é

transformada em mercadoria. Nesse sentido, institui-se o *mercado da formação*, no qual a formação continuada, por vezes, é mais que um projeto formativo: é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado (BUENO, 2008; ESTRELA, 2003).

Para a superação desse mercado acreditamos na articulação de projetos entre universidade e poder público, configurando espaços de formação e atuação social no campo educativo, desde que consideremos que na nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada de uma visão de certificação para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano.

Ao analisar o desmembramento das macropolíticas de formação continuada, com o foco na oferta da formação no município do interior paulista investigado nesta pesquisa, verificamos que a rede municipal de ensino vem investindo na formação continuada de modo crescente, ao encontro dos discursos e documentos oficiais nacionais (como os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999a; 1999b) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004)) que enfatizam a necessidade de ações desta natureza com o objetivo de, por meio da qualificação dos professores, transformar a qualidade da educação brasileira. Tal investimento da rede municipal de ensino foi reconhecido e avaliado favoravelmente pelas professoras participantes da pesquisa.

Vale ressaltar a importância da formação política para que os professores tenham conhecimentos e elementos suficientes para construir análises críticas (e ações) dos aspectos conjunturais da sociedade que estão envolvidos na definição de políticas públicas de formação, na profissão docente e na educação brasileira.

Programas de formação continuada devem ter como ponto inicial a identificação do seu público alvo. Assim, buscamos identificar os significados, os conhecimentos científicos e metodológicos, as experiências e as dificuldades dos(as) professores(as) participantes referentes ao ensino dos conteúdos de Educação Física e constatamos a predominância da concepção de que esta disciplina influenciaria na formação global do indivíduo (nas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social, conforme encontrado nos relatos dos(as) professores(as)). Foi recorrente a atribuição da influência da área no desenvolvimento de valores e atitudes, sendo que perpassa em vários dos relatos uma visão dicotômica de corpo e mente, o que reflete concepções arraigadas no imaginário coletivo com relação ao corpo, ao homem como algo fragmentado, sendo urgente superar tal ótica dualista se se pretende de fato a formação global e plena da criança.

Ainda, preocupa-nos que após décadas de discussões e produção de conhecimentos na Educação Física ainda encontremos concepções de que a área deve compor o currículo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por ser um suporte para outras aprendizagens, como as de natureza intelectual. Desconhece-se ou desconsidera-se a relevância da formação ética e estética ao inserir a criança no âmbito da cultura corporal de movimento, de modo que ela vivencie e transforme a diversidade de manifestações culturais relacionadas ao corpo construídas e reconstruídas ao longo de nossa história.

Do mesmo modo, é preciso avançar na concepção de que a Educação Física unicamente desenvolve habilidades motoras e capacidades físicas, assim como nas visões que não exprimem qualquer significado ou relação entre a área e o desenvolvimento do indivíduo, para não incidir numa prática mecânica, padronizada e reducionista, incapaz de promover a apropriação crítica da cultura corporal de movimento – constituída histórica, cultural e socialmente – por parte das crianças.

Averiguamos que conhecer e propiciar a reflexão em torno das visões dos professores em programas de formação é um meio para superar, construir e reconstruir as concepções docentes para que estes possam mediar o trabalho com as manifestações da cultura corporal de movimento de modo consciente e crítico. Como concluíram Iza e Mello (2009), quando as professoras não dominam conhecimentos específicos para trabalhar atividades educativas com o movimento corporal (o que, por sua vez, acaba por revelar concepções de criança e movimento das professoras) o resultado é a manutenção das crianças em situação de não-movimento, quietas e caladas.

A respeito dos conhecimentos prévios dos(as) professores(as) predominaram experiências de formação continuada relacionadas aos conteúdos de jogos e brincadeiras. Alguns participantes também apontaram conhecimentos relacionados ao desenvolvimento motor e às habilidades motoras básicas. Cabe notar que quase 50% do grupo (30 professores do universo de 62 participantes da primeira etapa pesquisa) nunca frequentaram atividades formativas no campo da Educação Física, recorrendo principalmente ao Referencial Curricular Nacional – RCN e, também, aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para subsidiar o planejamento escolar da área. Isso certamente evidencia a necessidade de mais investimento nessa área de formação uma vez que também foi constatado que a graduação em Pedagogia não aprofunda a formação no campo do movimento corporal.

Verificamos dificuldades para os(as) professores(as) mediarem os conteúdos da cultura corporal de movimento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como a falta de domínio dos conhecimentos específicos – apontada pela maioria dos(as)

participantes. Procedimentos didático-pedagógicos, diversificação dos conteúdos, questões relacionadas à gestão da aula, embasamento teórico, avaliação da aprendizagem e as concepções da comunidade escolar a respeito do movimento corporal e do brincar na escola foram as demais dificuldades expressas.

Diante disso, as expectativas do grupo quanto ao programa de formação perpassavam a busca por ampliar os conhecimentos da cultura corporal de movimento para mudar a prática pedagógica, aumentar o repertório de atividades práticas para desenvolver com as crianças, dominar referenciais teóricos que fundamentem a prática e investir na atualização e aprimoramento profissional.

Uma vez observado que o programa atraiu um número significativo de professoras da educação infantil, objetivamos aprofundar as razões pelas quais tais professoras buscaram a formação continuada na área de conhecimento da Educação Física. Indagamos nas entrevistas que realizamos na segunda etapa da pesquisa com catorze professoras Pedagogas os motivos para o ingresso e permanência no programa por mais de um semestre.

De acordo com os relatos das professoras, os estudos contínuos são importantes ao considerar o leque de conhecimentos que a educadora da educação infantil deve dominar para desenvolver os eixos que compõem o currículo: artes, natureza e sociedade, movimento, linguagem oral e escrita, matemática, música e identidade e autonomia. O movimento é apontado como a área que apresenta maiores dificuldades de desenvolvimento devido a questões como lacunas na formação inicial quanto aos conhecimentos específicos e à falta de conscientização da importância desse elemento na escola. Tais motivos, associados à satisfação com o programa, contribuíram para que as professoras dessem continuidade na formação por mais de um módulo.

Na avaliação do programa realizado pelas professoras verificamos uma composição multidimensional da satisfação, pois os achados da pesquisa indicam que as professoras elaboraram e expressaram o nível de satisfação geral com base em diferentes aspectos, englobando as formas de acolhida, de desenvolvimento e avaliação da própria aprendizagem, a correspondência do programa com as expectativas iniciais (exceto no caso de uma professora), o aprofundamento nos conhecimentos específicos da área e a possibilidade de ressignificar os saberes na prática pedagógica, a (re)construção de novas concepções, a relação de parceria estabelecida entre a Universidade e as Escolas, o desenvolvimento da ação formativa na perspectiva da colaboração entre os sujeitos envolvidos, assim como o reconhecimento e a valorização dos agentes formadores para com os interesses e experiências do grupo, a autonomia propiciada nas trocas entre o grupo, a vontade despertada de compartilhar os saberes

com outros professores da escola e a coordenação das ações (com destaque para a presença e participação efetiva da professora universitária responsável pelo programa).

Dentre os aspectos que deveriam ser reformulados para a realização de programas futuros, na ótica das professoras participantes, estaria a produção de material pedagógico ao final dos módulos com os registros das ações desenvolvidas (das vivências em especial), incluir a formação na jornada regular de trabalho e atentar para as implicações de um público alvo diversificado (professores(as) da educação infantil junto com professores(as) do ensino fundamental). Ainda, a articulação da teoria e da prática deveria ser revista, sendo que para algumas professoras a ênfase deveria recair nas vivências corporais, enquanto para outras os estudos teóricos precisariam ser aprofundados. Todavia, a dinâmica adotada foi suficientemente flexível para atender a grande maioria, pois, o grupo demonstrou que a formação promoveu aprendizagens significativas.

E nesse encaminhamento, após a averiguação desses elementos, partimos para as análises das possíveis transformações da prática pedagógica das professoras com referência ao ensino dos conteúdos da cultura corporal de movimento e constatamos que as implicações da formação continuada foram significativas, dentro de um conjunto integrado de mudanças decorrentes da diversidade de experiências que deu corpo ao programa de formação investigado.

Cabe ressaltar que temos consciência e clareza que um programa de formação continuada não deve visar um alcance imediatista, como postulam propostas na lógica linear e tecnicista, mas sim constituir um processo permanente de construção coletiva. Nossas análises evidenciaram indícios favoráveis de uma ação de formação para que o processo de mudança possa ser ensejado.

Constatamos outro olhar das professoras para com a cultura corporal de movimento e relatos das participantes de ações inovadoras em sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos vivenciados no programa de formação.

As possíveis mudanças geradas pelas experiências vividas incidiram no aprofundamento dos conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal para atuar na educação infantil, incluindo-se nessa dimensão o domínio dos objetivos, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, a sistematização dos conteúdos, o embasamento teórico para a prática, a análise crítica da cultura corporal de movimento e a capacidade de justificar o movimento corporal no planejamento educacional.

Além de verificar o aprofundamento nos conhecimentos específicos da área, pudemos concluir que o programa ultrapassou a esfera da prática pedagógica em si, dos

conhecimentos específicos (técnicos ou acadêmico-científicos) de uma área de conhecimento, pois proporcionou mudanças na dimensão atitudinal e emocional do grupo, influenciando a reflexão e a ação no contexto educativo.

Nesse sentido, evidenciou-se a reflexão e a (re)construção de novas concepções em relação à criança, vista como sujeito social, construtora da realidade, produto e produtora de cultura; e a compreensão do movimento corporal como linguagem da criança a ser explorada na educação infantil, integrando-o na ação educativa articuladamente às diferentes linguagens e expressões para a ampliação das possibilidades de vivência concreta de uma infância lúdica.

As vivências corporais desenvolvidas no programa suscitaram para o despertar da corporeidade, atuando como um elemento construtor de um novo olhar tanto para si como para o outro, por meio das sensações e reflexões sobre a própria corporeidade. Nesse cenário, questões como motivação, medo, vergonha e insegurança, prazer e o repensar da vida pessoal foram colocadas em evidência pelas professoras. As vivências ao contribuírem para a vida profissional também contribuem para a formação pessoal, uma vez que as dimensões humanas são inseparáveis.

As experiências do programa resultaram em conhecimento, sentimento e ação. Encontramos com frequência na literatura (como em Kramer, 2002) a importância de legitimar no contexto educativo tanto o conhecimento científico como aspectos da cultura (artes plásticas, teatro, música, cinema, museu etc.), pois esses saberes propiciam as relações emocionais e a criatividade. Mas, ainda é pouco observada a ênfase na importância das vivências corporais, dessa experiência sensível, integrada aos processos de formação continuada.

Outro elemento influenciado pelo programa consistiu na evidência do contexto da formação continuada como um dos espaços que influenciam a identidade profissional docente. As experiências vivenciadas pelo grupo possibilitaram reflexões sobre o que significa ser professor, de modo que implicações no processo de constituição da identidade – tanto das professoras como dos estudantes-monitores(as) – puderam ser verificadas, com destaque para o reconhecimento e a valorização do professor como profissional, os significados e papéis do *ser professor* e a constituição de uma cultura de formação.

A formação continuada de professores no campo da Educação Física envolve dimensões de diferentes naturezas, como a social, a histórica, a cultural, a política, a técnica, a biológica, a humana. A formação não pode abdicar dessa totalidade. É preciso evitar a generalização, mas transcender a hegemonia do tecnicismo; envolver aspectos que vão além dos conteúdos disciplinares, técnicos, supostamente objetivos, para que o professor questione e

potencialize o aparecimento de novas propostas que possam fomentar um pensamento e um processo de formação também novos (IMBERNÓN, 2010).

Mediante a constatação das influências geradas pela formação buscamos, sem a pretensão de assumir um caráter linear ou totalizante, identificar e problematizar os elementos de um programa de formação continuada propícios a agregar mudanças na prática pedagógica, assim como aqueles que se constituem como entraves, impedindo ou dificultando o emprego de transformações na ação docente.

Pudemos verificar que os elementos propulsores de transformações foram compostos pela viabilização de espaços para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa; a prática pedagógica foi concebida como o eixo orientador da formação; a parceria Universidade e Escola foi fundamental para gerar aprendizagens compartilhadas, uma vez que foram constatadas mudanças entrelaçadas com as dimensões profissional, pessoal, afetiva e social para ambos os grupos envolvidos (professoras e estudantes); a continuidade das ações formativas se faz necessária para a superação da exclusividade de atividades pontuais e, por fim, que a formação continuada relaciona-se estreitamente com o desenvolvimento profissional docente.

As ações de formação continuada quando trabalhadas na perspectiva reflexiva, crítica e colaborativa possibilitam ao corpo docente um novo olhar sobre os objetivos, conteúdos e concepções escolares e, consequentemente, uma prática pedagógica diferenciada. E para consolidar um novo paradigma de educação infantil é preciso que todos se engajem num processo de reconstrução social, reafirmando compromissos sociais-históricos-políticos-acadêmicos, como atenta Angotti (2010).

Verificamos, na atualidade, a formação de grupos que se tornam cada vez mais funcionalmente dependentes uns dos outros, com funções especializadas e específicas no campo educacional, como professores, diretores, coordenadores, supervisores, agentes formadores, pesquisadores, governantes, alunos, pais, comunidade etc. (HUNGER; ROSSI, 2011). Assim, as cadeias de interdependência tornam-se mais diferenciadas, consequentemente mais opacas e mais incontroláveis por parte de um grupo ou indivíduo (ELIAS, 1980).

Em pesquisa anterior (ROSSI, 2010), ao lançar luz com a teoria de Norbert Elias sobre os resultados encontrados, constatamos mediante relatos de professores da educação básica que nos processos de formação continuada a distribuição de poder entre esses grupos apresenta-se desigual, ocupando o professor(a) o lugar de sujeito passivo na sua própria formação, receptor de conteúdos elaborados por outros (acadêmicos, agentes formadores etc.). As ações formativas estão configuradas não como processos compartilhados entre os diferentes

grupos, mas como processos elaborados unilateralmente. Entendemos que nesse jogo de forças a capacidade de controle irá variar de acordo com as posições ocupadas pelas pessoas nesse momento histórico, a dependência mútua existente entre os grupos e as tensões e conflitos inerentes à teia entrelaçada (ELIAS, 1980).

Na pesquisa objeto desta tese verificamos que o formato do programa, a dinâmica das atividades articulando teoria e prática, com a participação ativa de todos os envolvidos (pesquisadoras, estudantes-monitores(as) da graduação e professoras) numa relação de parceria, foi aspecto definidor para a produção e apreensão de conhecimentos e sua ressignificação no cotidiano da educação infantil.

As novas tendências para a formação continuada de professores pressupõem tarefas coletivas, ou seja, o desenvolvimento de atividades de formação colaborativa entre instituições formadoras e escolas, estabelecendo relações de parcerias e cooperação entre todos os sujeitos envolvidos, viabilizando processos próprios de intervenção que correspondam de forma mais adequada ao momento histórico vivido em um determinado contexto (IMBERNÓN, 2009).

Sobressai a importância de compartilhar os saberes e as práticas entre Universidade e Escola. Acreditamos no papel social da Universidade pública, contribuindo, dentre outras formas, com a difusão do conhecimento científico sem fragmentá-lo com a prática docente escolar, contemplando a interligação entre o conhecimento acadêmico-científico e a sociedade. Programas de formação contínua, como o aqui discutido, representam espaços para compartilhar saberes e práticas, possibilitando reflexões para o desenvolvimento dos conhecimentos mobilizados no cotidiano escolar e nas Universidades.

A dinâmica de desenvolvimento e a duração significativa da ação de formação (dois anos e meio) possibilitaram condições para as professoras promoverem mudanças em sua prática pedagógica, conforme averiguamos nos relatos e observações de campo.

No entanto, embora tenhamos constatado que as implicações de um programa de formação continuada estejam estreitamente relacionadas aos seus formatos de desenvolvimento e às configurações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse contexto – como os professores, os agentes formadores e os gestores, por exemplo, grupos que formam uma rede de relações influenciando uns aos outros em suas ideias e ações, no sentido que explicita Elias (1980) – verificamos que a constituição de um espaço comunicacional partilhado no programa não foi suficiente para a superação plena da postura de “aluno” de parte das professoras que em alguns momentos esperavam encontrar as atividades prontas, com a preocupação única de aplicar com seus alunos. Observamos que no decorrer dos encontros as professoras recorreram à linguagem usualmente empregada quando o processo educativo se baseia na transmissão de

conhecimento com termos como “aula”, “passar”, “mandar”, indicando restrição ao incorporar as ações como sujeito ativo.

Podemos indagar por que as professoras não incorporaram plenamente a autonomia na condução da formação, embora a dinâmica intencionasse tal alcance. Teria sido necessário ampliar esse espaço, ou melhor, esclarecer que a dinâmica permitia essa atuação? As estratégias não teriam sido suficientes para as professoras se sentirem confiantes e capazes? Quais as condições requeridas para ultrapassar essa limitação? As respostas não são lineares e não podem ser fornecidas unicamente pela pesquisadora, uma vez que o programa assumiu o pressuposto da pesquisa-ação e que somos mutuamente dependentes na tessitura da rede de relações constituída. Os questionamentos devem ser direcionados às próprias professoras, de modo a desencadear a autorreflexão crítica e gerar novos ciclos de reflexão e ação. Pesquisas futuras podem elucidar tais questões na tentativa de buscar alternativas para a elaboração e intervenção da formação continuada.

Cabe considerar que por muito tempo os professores foram vistos como meros aplicadores de teorias, desconsiderados como produtores de saberes e sujeitos ativos de seu próprio desenvolvimento e do fazer educativo. Do mesmo modo, foram desconsideradas suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente e os conhecimentos construídos nas suas histórias de vida, predominando a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma formação descontextualizada (IMBERNÓN, 2009) e dos cientistas da educação e outras áreas de conhecimento sobre o professorado, prescrevendo o deveria ser feito o tempo todo (ESTRELA, 2003; NÓVOA, 1999b).

Precisamos avançar coletivamente para alcançar uma formação que vise a emancipação e não a instrumentalização do professorado, como almejado por Gramsci: “o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1975, p. 1547 citado por SAVIANI, 2010, p. 387). A formação continuada é polissêmica, remete a diferentes visões de homem e de suas relações com o trabalho; inscreve-se em posturas ideológicas diferentes, pois se constrói baseada em valores, formas e lutas de poder. Decorrente da visão assumida, a ação formativa apresentará diferentes epistemologias, conferindo um papel específico ao sujeito na construção do processo de formação e do conhecimento profissional (ESTRELA; ESTRELA, 2006).

Visualizamos a corresponsabilidade de professores, pesquisadores, gestores e outros atores educacionais e sociais para alicerçar projetos e ações educacionais, que mobilizados pela reflexão compartilhada conjecturem novas construções e significados para a formação continuada, tendo como pressuposto que a formação e a docência devem ser

compreendidas de forma abrangente e contextualizada, não caindo na armadilha da hiper-responsabilização dos professores, como ressalta Sacristán (1999), concebido quase sempre nos discursos educacionais como agente isolado para o alcance de uma educação de boa qualidade.

Isso enseja o protagonismo do professor para tornar a formação elemento intrínseco à profissão. Ademais, o professorado precisa reconhecer-se como partícipe do universo educacional no sentido amplo da concepção: produção do conhecimento e sua ressignificação na prática pedagógica, participação ativa na sua formação e (re)construção de uma identidade individual e coletiva e da profissionalidade docente. Não aceitar a condição docente como um dado atemporal, compreender os processos históricos e sociais pelos quais a profissão docente se tornou de uma determinada forma e não de outra, revisar criticamente tais processos para gerar um conhecimento ativo, superar a passividade na própria formação, não depender de conhecimentos subordinados (IMBERNÓN, 2001).

Um desdobramento importante do programa de formação em termos de autonomia docente foi o envolvimento de membros da equipe do programa no desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica para a rede de ensino na área de conhecimento do movimento corporal. De acordo com Estrela (2003) dentre os efeitos desencadeados pelo sistema de formação continuada de Portugal destacam-se transformações no sistema educativo como inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas.

Evidentemente o programa de formação não foi a única (ou mesmo a principal) variável para o investimento da rede de ensino na elaboração e implementação de uma nova proposta curricular, mas esse foi um desdobramento importante da formação, uma vez que impulsionou o interesse de uma professora em ingressar como colaboradora no grupo de trabalho e a proposta, na sua fase de elaboração, foi compartilhada com um grupo de professoras de um dos módulos do programa para análises, reflexões e sugestões. Possibilitou, ainda, participarmos como pesquisadoras desse importante projeto educacional. Conseguimos, assim, aproximar a pesquisa acadêmica da construção de uma proposta pedagógica, o que possibilita à Rede de Ensino e à Universidade garantirem certa unidade de investimento na formação dos professores, ou seja, trabalhar com perspectivas congruentes de formação e diretrizes pedagógicas. Se toda proposta pedagógica é sempre um percurso e não um lugar fixo, o passo inicial está dado.

Em termos de limites da pesquisa, inferimos que a etapa de observações nas escolas de quatro professoras demonstrou que essa é uma estratégia a ser revista. Nossa aproximação com o cotidiano da educação infantil foi enriquecedora ao presenciar situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento em que as professoras

buscaram ressignificar os conhecimentos produzidos/veiculados no programa com as crianças, fundamentando teoricamente suas práticas, o que evidenciou que o programa influenciou mudanças no trabalho pedagógico.

Verificamos que essa estratégia favorece a aproximação da universidade com a escola, ao compartilharmos as vivências das professoras no contexto real e observarmos as implicações do programa na prática pedagógica, mas para a continuidade da formação da educadora outras estratégias podem ser mais eficientes, o que desponta para a importância da colaboração na formação e da elaboração de projetos de mudança educativa no seio das escolas.

O desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da escola, pois as inovações clamam por mudanças também no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento e na elaboração de projetos comunitários. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, vinculando o trabalhar e o formar.

Ainda nesse contexto, voltamos a atenção para as crianças, precisamos ouvi-las, conhecê-las, reconhecer a diversidade do público infantil, sua(s) cultura(s), "falar" sua linguagem, para que elas também sejam sujeitos no (re)pensar da instituição escolar e da formação docente, construindo um projeto de aprendizagem para a escola. Afinal, não podemos perder de vista que a formação de professores está intimamente relacionada à formação das crianças e jovens.

Processos compartilhados de transformação e emancipação implicam num investimento pessoal e profissional e requerem o conhecimento dos outros e o autoconhecimento. Uma vez constatada a contribuição das vivências corporais do programa de formação para as professoras refletirem sobre mudanças em suas práticas pedagógicas e questões pessoais, compreendemos que trabalhar a memória nas ações formativas pode ser uma dinâmica propícia para resgatar a história pessoal, compreender a situação da profissão docente e repensar concepções e representações de corpo, de infância, de educação, de sociedade, por meio das experiências ocorridas na própria vida.

Sugerimos, finalmente, o envolvimento de estudantes-monitores(as) de outras áreas (no caso do programa investigado, estudantes de Pedagogia, por exemplo), para a aproximação de saberes e práticas, favorecendo o desenvolvimento profissional integrado. Assim como a aproximação a outros campos de conhecimento, outras linguagens, das artes, da oralidade, da matemática, entre outras.

Essas são algumas das perspectivas que visualizamos para o encaminhamento de programas de formação e pesquisas futuras, especialmente porque não tivemos a pretensão de

esgotar a temática nesta tese, o que seria ilusório numa pesquisa fundamentada no caráter qualitativo e configuracional. Como nos diz Elias, as análises das configurações tecidas entre diferentes sujeitos são complexas, mutantes e "representam ampliações, progressos ou aperfeiçoamentos dos reservatórios de conhecimentos existentes, mas não podem ter a pretensão de ser um marco final absoluto na busca do saber". Compreendemos que os resultados evidenciados fazem "parte de um processo, de um campo crescente de investigação, à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, fruto de novas investigações" (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 57).

Esclarece Elias (1980) que embora a teia social na qual se esteja imerso seja criada pelas próprias ações dos indivíduos (pelos próprios professores, por exemplo), esta ainda pode lhe ser opaca. A função da pesquisa está em tornar "*mais acessíveis à compreensão humana estes processos cegos e não controlados*, explicando-os e permitindo às pessoas uma orientação dentro da teia social", visando o maior controle desta (ELIAS, 1980, p. 168-169, grifo do autor). "Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (GINZBURG, 1989, p. 177).

Enfim, o resultado desta imbricada teia de relações implicará na transformação ou não do(a) professor(a) no principal agente da sua formação e da (re)construção da sua profissionalidade docente, sendo que somente a partir de uma percepção clara do professorado do que está em jogo poderá ocorrer uma mudança de forças, e mediante a organização consciente deles (de que são corresponsáveis pela (re)construção da educação) poderemos pensar na (re)construção permanente da docência, ao buscar transformar dificuldades individuais em inovação coletiva e significativa, e em última instância objetivar transformações integradas em todo o processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107-188.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio. 1994.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 63-74.

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____ (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 15-32.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio. 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiência. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO, Jorge Olímpio. Teoria-prática: uma relação múltipla. In: **Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 13-48.

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. **Educação Física e Ciências Humanas**. Hucitec: São Paulo, 2001.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, ano 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>. Acesso em: 03 jun. 2011.

_____. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física**. Esporte, São Paulo, v. 25, p. 105-115, dez. 2011.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan.-abr. 2010.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN; Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 23-37, jul.-dez. 2010. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 22 ago. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Parâmetros em Ação, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Parâmetros em Ação, Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 133, 12 jul. 2007.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008** (dados preliminares). Brasília: MEC/Inep, 2009c.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 7, de 4 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

BRUNO, Lúcia. Educación y poder. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿nuenos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p. 91-109.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

_____. É possível reinventar os professores? A "escrita de memórias" em um *curso especial* de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, Salvador: EDIPUCRG, UFBA, 2007. p. 219-238.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 142, p. 20-54, jan.-abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 19-49.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, César Donizetti Pereira et al. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 71-89.

_____. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, dez. 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. cap. 17, p. 215-218.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza: da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

COUTO, Yara Aparecida. Arte na educação: brincar, dançar, rodar... tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (Org.). **Intensidades da infância**: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.

CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO. Direção: Estela Renner. **Documentário**. Brasil: Maria Farinha Produções, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 92-105, jul-jun. 2001-2002.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: _____ (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-17.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. cap. V, p. 113-127.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUPAS, Gilberto. **Atores e poderes na nova ordem global**: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Vol. 1. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os *outsiders*:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. p. 137-152.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p. 73-79.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (Orgs.). Apresentação. In: _____. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan.-abr. 2004.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: _____. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-42.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.-dez. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARI, Telma Cristiane. **Educação Física Escolar e Dança:** uma proposta de intervenção. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, vol. 25, 2000-2001, p. 99-125.

GEIST, Eugene A., GEIST, Kamile. In service training of head start teachers to overcome early risks of Mathematics failure: the mathstaar program. **College Student Journal,** v. 43, n. 4, p. 988-998, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GÓMEZ, Angel Pérez. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz.** Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun. 1997.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a, p. 67-97.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 99-118.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-91, jan-jun. 2000.

HERINGER, Dionésio Anito T.; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 83-105, out.-dez. 2009.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A Universidade sob a ótica da Extensão Universitária**: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física. 1998. 357f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. Teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins; BORGES, Camila; ROSSI, Fernanda. Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 373-395.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas**: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil. 2008, 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2008.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, ago. 2009.

KEAY, Jeanne. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n. 68, p. 61-79, 1999.

_____. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

KOFINAS, A.; SAUR-AMARAL, I. 25 years of knowledge creation processes in pharmaceutical contemporary trends. Comportamento organizacional e gestão, v. 14, n. 2, p. 257-280, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção Primeiros passos.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-156.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAURIALA, Anneli. The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: a case study of an inservice course for teachers in integrated teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 8, n. 5-6, 523-536, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES 36**: Educação Continuada. São Paulo: Papirus, 1995, p. 13-20.

MARIN, Elizara Carolina et al. Formação continuada em Educação Física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 259-278, abr.-jun., 2011.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil**: construindo o movimento na escola. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. v. 2. Tradução: Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. p. 209-233.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, set-dez. 2004.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; VIEIRA, Noemia Ramos. **Núcleos de Ensino da Unesp**: memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, Rosane Kreusburgr; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama:** ECA/USP, Online, v. 3, p. 6, 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/caligrama/n_9/pdf/06_neira_nunes.pdf . Acesso em: 26 mar. 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago., 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999b.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿nuenos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p. 17-31.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de; Concepção de infância na Educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação – transformação. 2005. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PEREIRA, Elisabete M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998, p. 153-182.

_____. **Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico.** Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html>. Acesso em: 09 dez. 2008.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the Social Sciences**: a practical guide. Cornwall: Blackwell Publishing, 2006.

PICELLI, Lucyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil.** 2002. 112f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set.-dez. 2010.

RANGEL-BETTI, Irene C. Os professores de Educação Física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, dez. 1976.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em Educação Física escolar: concepções e perspectivas de professores**. 2010. 211f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr.-jun. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. 1996. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. **DAP**, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www2.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI. Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação de professor**. v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio-ago. 2010.

SAVIN-BADEN, Maggi; MAJOR, Claire Howell. Qualitative research synthesis: the scholarhip of integration in practice. In: _____. (Orgs.). **New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty**. London; New York: Routledge, 2010. p. 108-118.

SAYÃO, Deborah Tomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

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

SGARBI, Fernanda. **Entrando na dança:** reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 11, 2000, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos**... Caxambu, MG: 2000. Disponível em: <HTTP://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set.-dez. 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abr.-2001. p. 69-83.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1996. p. 233-245.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESP. **Núcleos de Ensino**. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/noticia.php?artigo=7348. Acesso em: 19 dez. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004a.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2004b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-32.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VINCENT, Gérard. Uma história do segredo. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Orgs.). **História da vida privada**: da primeira guerra a nossos dias. v. 5. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 155-389.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, 2011.

Prezado(a) _____,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com as pessoas envolvidas com a formação continuada de professores na rede municipal de Bauru/SP, que tem como título: **"As implicações da formação continuada na prática pedagógica de professores escolares: análise da eficácia de um programa no âmbito da Cultura Corporal de Movimento"**, tendo como objetivo analisar as implicações de um Programa de formação continuada na prática pedagógica de um grupo de professoras-cursistas que atuam no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental, objetivando constatar a sua eficácia no repensar e na transformação da maneira das professoras ensinarem os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. Portanto, necessitamos de sua colaboração com seus depoimentos através de entrevistas e questionários, assim como seu consentimento para a realização da observação do programa e de suas aulas, registrando as observações em diários de campo. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, precisamos do seu consentimento para que possamos, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Fernanda Rossi
Orientanda
Rua Gilberto Barreto Finazzi, 4-60
CEP: 17054-679/Bauru-SP
fernandarossi_ef@hotmail.com
Tel.: (14) 3236-1222 / (14) 8137-1390

Dagmar Hunger
Orientadora
Rua 13 de maio, 7-27
CEP: 17015-270/Bauru-SP
dag@fc.unesp.br
Tel.: (14) 3227-9335

TERMO DE CONSENTIMENTO (DECLARAÇÃO)

Eu,.....RG:....., residente e domiciliado(a) à Av./Rua.....Bairro..... na cidade de.....UF.....CEP....., e-mail..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa **"As implicações da formação continuada na prática pedagógica de professores escolares: análise da eficácia de um programa no âmbito da Cultura Corporal de Movimento"**, de Fernanda Rossi e Profa. Adja. Dagmar Hunger, manifestando o meu consentimento com a publicação de minhas respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

Bauru, ___ de _____ de 20__.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Questionário para avaliação diagnóstica

Nome: _____

Sexo: ( ) F ( ) M Idade: _____

Endereço residencial: _____

_____

Fone: ( ) _____ e-mail: _____

Formação acadêmica

- Curso de graduação em:_____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

- Possui outro curso de graduação? Se sim, especificar abaixo.

Curso de graduação em:_____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

- Possui curso de pós-graduação? Se sim, especificar abaixo.

( ) *lato sensu* ( ) *stricto sensu*

Curso de pós-graduação em:_____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Docência

- Tempo de docência no ensino básico: _____

- Escola(s) em que atua: _____

- Nível de ensino e anos/séries para as quais leciona atualmente: _____

- Esfera(s) de atuação:
  ( ) rede pública municipal ( ) rede pública estadual ( ) rede privada

- Atua em outros campos:
  ( ) Não ( ) Sim. Qual(is)?
  _____

- Leciona para alguma criança com deficiência física, sensorial ou mental? Que tipo de deficiência? Você sente dificuldades em trabalhar os conteúdos da Educação Física com esse(s) aluno(s)? Quais dificuldades?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Educação Física escolar

1) Você já realizou cursos voltados para a área da Educação Física escolar?
( ) Sim ( ) Não. Se sim, quais os conteúdos apreendidos?

_____
_____
_____
_____
_____

2) Qual o papel da Educação Física na formação do educando na sua opinião?

_____
_____
_____
_____
_____

3) O que você já leu/estudou referente aos conteúdos da Educação Física? Quais autores?

_____
_____
_____
_____
_____

4) Quais conteúdos da Educação Física você ensina para seus alunos?

_____
_____
_____
_____
_____

5) Quais as necessidades pedagógicas (dificuldades) que você encontra para trabalhar com atividades que envolvem o movimento corporal com relação ao processo ensino e aprendizagem, relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno, conteúdos pedagógicos, avaliação etc?

_____
_____
_____
_____
_____

6) Quais as suas expectativas com relação a esse curso?

_____
_____
_____
_____
_____

7) Dê sugestões de temas para serem desenvolvidos no curso.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada!

APÊNDICE C – Roteiro de questões das entrevistas com as professoras

Identificação da entrevistada

Idade: _____ anos Sexo: ( ) F ( ) M

Formação acadêmica

Curso(s): _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão:_____

Docência

Tempo de docência: _____

Tempo de atuação na educação infantil ou ensino fundamental: _____

Níveis/anos para os quais leciona atualmente: _____

Jornada de trabalho: _____ horas semanais

Atua em outras esferas/campos: ( ) Não ( ) Sim, rede pública estadual

( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

a) Quais foram os motivos que a levaram a ingressar nesse programa de formação e permanecer por mais de um semestre?

b) Considerando as opções de atividades de formação continuada oferecidas pela SME, nas diferentes áreas do conhecimento, por quais razões você optou pela área da Educação Física?

c) Como você avalia o local de realização e dia/horário do programa?

d) Os objetivos, atividades desenvolvidas, materiais pedagógicos e procedimentos didático-metodológicos contribuíram para novas aprendizagens? Quais?

e) Comente suas impressões com relação à intervenção dos docentes-pesquisadores e monitores.

f) Em termos de satisfação geral quanto ao formato do programa, qual sua avaliação? Gostaria de destacar aspectos específicos de um ou mais semestres?

g) Você considera que sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação no programa? Por quê? Quais os elementos que você poderia indicar como geradores das mudanças?

h) O programa proporcionou reflexões sobre o que é *ser professor*?

i) Quais tipos de conhecimentos você considera que foi capaz de apropriar-se durante o programa?

j) As temáticas e os conteúdos trabalhados ao longo dos semestres se complementaram? Foi possível verificar a sua articulação?

k) Como você avalia a sua participação no programa?

l) Houve oportunidade para sua participação além do papel de professora-cursista (aluna)? Pode intervir ou opinar com relação à formulação de objetivos, definição de conteúdos, desenvolvimento das atividades e avaliação?

m) O programa propiciou espaços efetivos para compartilhar experiências entre os professores, pesquisadores e monitores?

n) O que você destaca como mais significativo deste programa?

o) E o que destaca como menos importante/produtivo?

p) Gostaria que você comentasse sobre a inter-relação dos conteúdos que foram trabalhados durante o programa com a sua prática pedagógica. Correspondeu às suas necessidades?

q) Com relação aos conhecimentos científicos e didático-metodológicos veiculados no programa, atenderam suas expectativas? Quais conhecimentos apreendidos, relacionados à Educação Física, você poderia citar como significativos?

r) Quais das suas expectativas que não foram atingidas? (conteúdos, fundamentação teórica, vivências, atividades específicas...).

s) Você investe como gostaria na sua formação continuada e desenvolvimento profissional? Justifique.

t) Já participou de outros programas de formação na área da Educação Física? Quais? Qual avaliação faz deles? Considera importante participar de práticas dessa natureza para sua atuação como professora na educação infantil/séries iniciais do ensino fundamental?

u) Você diria que o programa contribuiu para a superação de limites que você sentia antes de frequentá-lo? De que forma?

v) Como são suas aulas relacionadas à Educação Física? Quais objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação você desenvolve?

w) Quais as possibilidades educativas que você visualiza, hoje, ao trabalhar com os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento com seus alunos? Você considera que os objetivos traçados são atingidos nas aulas?

x) Você nota mudanças nos seus alunos como resultado do emprego das aprendizagens adquiridas no programa?

y) Qual a importância da ludicidade e dos conteúdos da Educação Física para a formação da criança, em sua opinião? Qual a função, objetivo desse elemento?

z) O que a escola, como instituição, oferece para você em termos de tempo, espaço, estrutura, apoio, para trabalhar a ludicidade, o brincar nas aulas?

aa) Você brinca junto com seus alunos? Acha importante vivenciar com eles as atividades? Por quê?

Gostaria de fazer outros comentários, críticas, sugestões?

APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas

Professora 1 – Beatriz[1] (Duração: 55 minutos e 30 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 31 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 2003
Docência
Tempo de docência: 11 anos
Tempo de atuação na educação infantil ou ensino fundamental: 5 anos e meio
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Jardim I e Ensino Fundamental
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Professora, você tem quanto tempo de docência?

E agora você quer só de prefeitura ou desde que eu comecei a atuar?

Desde que você começou a atuar:

Desde dois mil. Fiz onze anos.

Na educação infantil, você atua há quanto tempo? Você já entrou na educação infantil?

Já fiz cinco anos em fevereiro, então estou indo caminhar agora, dia dezessete de fevereiro de dois mil e doze, eu faço seis anos completos.

Certo. E você tem quantas horas de trabalho por semana? Qual é a sua jornada hoje?

Aqui por semana são vinte horas semanais. Aqui, e vinte lá no fundamental.

Você tem quarenta no total.

Quarenta. Vinte e vinte. Que eu sou professora de dois cargos, mas nesse cargo é vinte.

E os dois são na prefeitura? Um no ensino fundamental e o outro na educação infantil, né?

Os dois.

E quais os motivos que levaram você a ingressar no programa de formação continuada?

Aperfeiçoamento em movimento, porque eu gosto, desde dois mil e seis eu faço academia, que é quando eu ingressei na rede como professora de infantil, eu já fazia antes, então eu gosto muito mesmo de atividade física. Então eu via no início minhas amigas com brincadeiras de roda diferentes, com jogos cantados diferenciados, usando elementos em algumas brincadeiras de formas variadas, uso de cordas, de bolas, de circuito. E na minha formação em Pedagogia faltou esse tipo de ensino. Então não foi tão completa. Ela é muito mais voltada pra formação teórica do que prática. Prática eu tive, mas não com subsídios suficientes de repertórios, de diferentes repertórios que eu pudesse usar. Aí foi por isso, aí quando colocaram que tinha isso

[1] Nomes fictícios.

de movimento, nossa, eu e uma amiga minha, na hora, falei *vamos*... sempre nos inscrevendo nós duas em tudo né, aí eu falei *vamos fazer*!

E o que te chamou a atenção para permanecer por mais de um semestre? Porque foram vários semestres o curso, e você poderia optar por continuar ou não.

Primeiro a garantia da gestora responsável pelo curso [ ]. E depois a professora [coordenadora] falava que seria um módulo diferente, que era pra gente ficar tranquila porque seria um módulo sequencial, que não seria o mesmo. Até no primeiro momento, ela falou que, conforme fosse, se fossem muitas pessoas diferentes, seria mais ou menos a mesma coisa, mas como ela percebeu que houve um interesse, porque a maioria gostou do primeiro, continuou. E aí elas se programaram pra dar continuidade ao que nós precisávamos. Inclusive, por exemplo, o CD que de um dos módulos nós recebemos, depois no outro uma apostila com as atividades que nós lá formamos, criamos juntos. Veio, por exemplo, as outras meninas que trabalham comigo aqui, que fizeram o curso, elas não tinham, e quando participaram dessa socialização do ATP[2] que eu fiz, elas falaram "que bom!", porque elas não conheciam, e mesmo no caso da criação dos elementos, no caso pra estar fazendo a ginástica de elementos, com sucatas mesmo, criação de brinquedos, como foi o caso lá da bolinha de painço e do soprador, e também da bola de bexiga, que no fim eu comentei com elas, mas lá não deu tempo de acabar fazendo. Mas eu expliquei, elas entenderam também.

E considerando então as opções de atividades de formação continuada que a secretaria oferece – que são várias, né?

Muitas e em muitas áreas. Pelo o que eu sempre vejo lá é música, é artes, é a própria parte de natureza e sociedade pra educação infantil, que já seriam os projetos de meio ambiente, valorização da água, que tem bastante, então é muito rico. Aí o nosso problema maior, às vezes, é aquela questão de oferta de horário que eles colocam. Inclusive o desse ano, o motivo pra não ter participado do primeiro módulo era que na terça-feira batia com o dia do meu ATP.

Entendi. E a razão por você ter escolhido esse programa, foi especialmente pela questão do movimento, como você colocou essa sua preocupação, teve algum outro motivo? Dentre esse leque de cursos oferecidos...

Sim, de estar aumentando o repertório... Quando você é nova na rede o que você sempre escuta, nos três primeiros anos, é que você está dentro de uma avaliação probatória. E que de qualquer forma né, assim, eu fui entender que o curso não entrava como uma formação ali no primeiro momento. Me serviu sim, cada vez que eu tinha que passar pela remoção automática ou não, esse curso... essa quantidade de horas me leva a uma pontuação que me ajuda a estar mais bem classificada, mas na verdade, até quando foi feita no caso agora depois da probatório, a avaliação funcional... é na avaliação funcional que eles vão cobrar esse meu aperfeiçoamento. Então na minha avaliação probatória você não vê lá os requisitos, os cursos que eu participo, mas lá na avaliação funcional sim, em que áreas eram e também pela quantidade de horas é uma pontuação. Mas isso é o de menos, porque o meu foco principal para buscar o curso era mesmo o meu crescimento profissional. entendeu?

Entendi. E como você avalia o local de realização, os dias, os horários do programa?

Eu sempre gostei, mesmo sendo na Universidade, por ser longe pra mim tanto faz. Eu realmente acho que um curso voltado para o movimento ele tem que estar num lugar específico. Eu sempre gostei muito da quadra, daquela sala específica que era a sala de dança que ela nos levava, e eu só achava assim um pouco desconfortável, às vezes, o palco do

[2] Trata-se de discussão dos conteúdos trabalhados no curso que a esta professora compartilhou com outras educadoras durante a Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP, reuniões que são realizadas semanalmente na rede de ensino.

anfiteatro, até por ser um lugar assim né, e a sala de aula em si. Mas eu sei que na sala de aula foi por causa do vídeo, ou uma vez ou outra que tinha alguma exposição de um especialista. Mas eu gosto mesmo de um lugar diferenciado. Trabalho nessa EMEI que não disponibiliza de quadra, mas trabalhei três anos e meio numa EMEI que tinha quadra, ela era boa e ao mesmo tempo ruim. Boa porque a criança tinha muito espaço, eu também... nós muitas vezes trabalhávamos duas professoras ao mesmo tempo porque proporcionava isso, mas na hora do desenvolvimento da corrida, da caminhada, das gincanas, sabe, era assim muito gostoso, em compensação... porque tinham, já né, as traves, no caso pra eu usar ali o futebol do gol, porque eu usava metade da quadra já, pra eles terem uma noção no caso do chute, a mira, e também a roda. Então eu tinha um espaço direcionado, o problema só é que ela era de cimento, qualquer coisa que a criança fizesse era assim, que o tempo todo a gente pedia pra diretora se possível colocar aquela grama artificial, que ainda assim não tinha condições porque lá teve os mesmos problemas do que muitas vezes acontecem aqui, que são questões de arrombamento na escola, então o pouco que entra da APM e o que vem de verba fica pra comprar o que nos roubaram, fazer reparos do que estragaram, porque graças a Deus desde quando eu estou aqui não picharam, mas lá, as vezes, acontecia e acabava tendo esses problemas.

Só aqui aconteceram quantas vezes que você comentou?

Onze. Aqui foram onze arrombamentos de fevereiro até agora, agosto, começo de agosto, meio de agosto. Depois agora já vai fazer quase um mês agora, aí não mais né, porque agora tem vigia. Foi uma luta, a comunidade teve que passar abaixo assinado e tudo mais né, pra fazer uma requisição, porque a comunidade é boa, ela é participativa né.

E aqui você sente falta desse espaço então, da quadra, como você está colocando?

Sim, já pedi em conversas pessoais...

Você tem areia, tem o quiosque, tem o parque né?

Tem um espaço até aqui do lado que é usado aí, parece que é de responsabilidade da Associação de Moradores que parece que nem ativa não está. E eu gostaria muito, eu achei que quando tivessem colocado a ampliação da escola, que fossem inclusive unir esse pedaço a mais. E aí eu até fiquei um pouco desapontada, por já ser moradora aqui desde que eu sou pequena, depois por um momento durante uns oito anos meus familiares se mudaram pro [nome do bairro], e já faz sete anos que nós estamos aqui de volta, era um espaço até muito mais bem cuidado, porque hoje em dia há um descaso enorme. Os moradores, alguns que eu tenho contato, eles mandaram ofícios sim pra, acho que... secretaria de obras ou a SEAR mesmo, a secretaria das administrações regionais, pedindo melhorias aqui, entendeu! Só que nós dependemos do interesse público em tentar... estar melhorando esse espaço, né. E um outro problema, que eu acho que a escola tem também ainda, são os aparelhos recreativos, ela foi entregue e todas as diretoras, elas escolheram há uns três anos atrás, mais ou menos, ou quatro, os aparelhos recreativos novos pra remodelagem dos parques, os nossos parquinhos. E o da escola até hoje a gente não sabe onde tá, quem pediu, se pediu onde tá. Porque devido à reforma não está. Então ali tem coisas perigosas, tem, por exemplo, uma madeira faltando no escorregador, um escorregador que está com um pedaço na parte de baixo, que é uma alça de ferro partida, que pode se romper a qualquer momento, tábuas soltas ali na ponte, e os balanços que se for ver, assim, ainda são em números restritos a quantidade de alunos, são se eu não me engano quatro balanços pra turmas de, às vezes, até vinte quatro crianças, vinte e cinco crianças.

E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas lá no projeto, os materiais pedagógicos, os procedimentos que os coordenadores usaram... contribuíram para novas aprendizagens pra você?

Sim...

E você poderia dar alguns exemplos de como você acha que contribuiu?

Primeiro, até da forma como foi feita, porque eu gostava muito das vivências, então ela [coordenadora] não chegava e dava os conteúdos, que muitas vezes é teórico, na parte de Educação Física, nós professores somos especialistas pedagogos, mas não especialistas na área da Educação Física, que precisamos. Então ela partia da vivência pra tirar de nós a teoria e, às vezes, aqui na escola a gente segue um plano de ensino, que nós temos a teoria, só que não temos um repertório tão grande de vivências. E as vivências, tanto as que eram propostas, quanto as que eram sugeridas, ou ali mesmo criadas e adaptadas, ali nas diversas adaptações em grupo, faziam você ter uma possibilidade diferente de atividades que já complementariam essa parte teórica que você tinha. Então quando você olha ali, então você não fica preso em um repertório, você tem um repertório muito mais variado. Isso me ajudou muito.

Eu queria que você comentasse também suas impressões com relação à intervenção dos docentes pesquisadores, dos monitores?

De quem? Das meninas, dos monitores, das professoras?

Isso, geral... de todos... Alguns comentários do que te chamou a atenção, aspectos positivos ou negativos; gostaria que você ficasse a vontade pra comentar.

Primeiro assim trabalho em equipe né, porque mesmo parecendo que não né, aluno é assim... então isso era muito satisfatório que acho que já assim... pensando em como foi o andamento ali da aplicação do curso, dava pra perceber que no final elas sempre se reuniam fazendo uma avaliação, assim como no final de cada encontro nosso, a responsável ali pela coordenação da equipe – ou uma outra estagiária na impossibilidade de ela estar – elas faziam a avaliação daquilo que nós produzimos em cada encontro. Então assim, tudo foi muito produtivo, desde as formas de acolhida, do aquecimento, até o desenvolvimento inteiro e a avaliação, eu acho que assim... no meu caso culminou, assim, num crescimento muito grande.

Tem algum aspecto específico que você gostaria de destacar de um semestre em especial, algo que mais te chamou a atenção naquele semestre?

O específico é em educação especial. Eu não me recordo o nome da professora... E tipo assim, eu jamais pensei que pudesse existir ali o futebol pra cegos como ela ensinou, naquela modalidade, eu achei aquilo extraordinário. Outras atividades adaptadas também que ela apresentou, mesmo até a do... como que é? Cadeirabol, que seria o basquete para os cadeirantes e tudo mais, e as olimpíadas. Porque agora inclusive, acho que nós estamos até assim na rede na semana... como que chama? Da inclusão, tem um nome específico... ano passado na EMEF que eu trabalhava a professora de especial fez e a gente está tendo ela na rede, tá sendo até lá na [instituição de ensino superior], alguma coisa assim. E eu achei isso muito importante, porque aqui no especial, por exemplo, eu na minha turma no momento eu não tenho nenhum aluno especial, mas no fundamental eu tinha, então aquilo me ajudou muito. Que eu tinha aluno com baixa visão, que eu acho que eu cheguei a comentar, eu tinha uma aluna com prótese. Então, atividades mesmo, por exemplo, de corridas, ou disputa em duplas, tipo de estafeta, mas adaptada pra criança portadora de necessidade especial. Então aquilo me chamou muita atenção, eu nunca assim tinha visto nada do gênero numa formação de professores.

Você considera que sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação nesse programa?

Foi. Foi sim, porque O movimento que era assim para mim, era como mais um componente curricular, [o programa] me fez entender realmente que é a linguagem da criança,

principalmente da criança pequena, e ele ia me ajudar muito mais quando eu tinha o mini-maternal, tenho certeza disso.

É, com as crianças menores, a prática...

Olha, porque quando eu penso lá nos meus alunos pequenos, eu falo que muitas vezes você até assim, querer que eles permaneçam mais sentados, em ordem? Eu consigo entender porque você pede e ele não te atende. Por quê? Porque ele quer se movimentar e explorar o espaço que ele tem o tempo inteiro.

Que é a linguagem principal dele né, o movimento.

Se eu tivesse tido isso quando eu tinha o mini, teria sido diferente.

está com saudade do mini!

Eu estou. Estou com saudade da minha outra escola [choro]...

É? Por que, lá você já tinha um vinculo maior, talvez?

Ah, eu tinha. Hoje eu encontro elas, é a maior festa... Tinha lá também as brigas, os "arranca rabos" entre elas às vezes, mas eu tenho muitas saudades sabe, eu não queria sair de lá [choro].

Você teve que sair de lá?

Eu tive meio que obrigada, porque eu não queria sair de onde eu estava, e aí... até coloca lá no seu trabalho isso daí, porque é uma injustiça o que eles fazem [choro]... quando, na remoção, eles fazem o professor sair de onde ele estava acostumado, pra ele ter que conhecer uma outra realidade. Eu não estou falando que eu não gosto, eu gosto muito, eu também estou aprendendo muito aqui, mas eu digo que se pudesse eu queria continuar lá. Até pelas crianças que eu vi, algumas que depois... duas que acabaram indo pra lá e que eram meus alunos, você vê o processo de desenvolvimento da criança, sabe...

E não tem possibilidade de voltar? Como é na prefeitura?

Não tem, porque só concorrendo mesmo através de remoção com alguém muito amiga sua quando você tiver ali pra aposentar, que você conseguir perguntar... Então não tem essa possibilidade. Então assim, eu aprendi muito e eu acho que se eu tivesse a possibilidade de quando eu estava lá ter feito um curso desse, nossa! Se elas avaliavam o meu trabalho como excelente com o mini-maternal, eu não sei como elas avaliariam então, entendeu!

E o programa proporcionou reflexões sobre o que é ser professor, de modo geral pra você?

[silêncio]

Você acha que isso foi abordado de uma forma mais ampla, para além da questão do movimento, da educação física?

Foi. Até pelas próprias colocações... quando a [professora coordenadora] falava da dimensão afetiva, perceptiva, daquilo que fica pra criança, e das práticas físicas mesmo, a ginástica como um todo, eu até ainda acho bárbaro aquela colocação dela [coordenadora do programa] da cultura corporal de movimento, que na verdade é uma produção da criança, é a forma dela estar crescendo pro mundo. Aí, depois daquele vídeo eu consegui perceber isso mais ainda, "não é o mundo que vem pra criança", é uma frase que uma professora usa, a Maria Ângela lá da PUC, ela fala: "é a criança que se abre para o mundo". Então essa experimentação dessa busca que ela tem que ter, eu acho isso fabuloso. Então isso me fez assim... eu tenho que deixar ela explorar no primeiro momento ao máximo e interferir ali da forma mais produtiva e eficaz o

possível pra que ela construa pra ela as suas hipóteses, os seus conhecimentos. Não como uma coisa imposta, mas como uma coisa ali produzida pela criança... pela criança pequena.

Partir da própria criança...

E quais tipos de conhecimentos você considera que foi capaz de se apropriar durante o programa... específicos ou não?

Primeiro né... assim... vem as fases mesmo de desenvolvimento da criança, pra respeitar ainda mais cada uma delas, ampliando um pouco do conhecimento prático que eu obtive lá na formação da licenciatura em Pedagogia, sempre nos aspectos mesmo das três grandes áreas do movimento: os manipulativos, os não locomotores e os locomotores. De maneira que sempre estar garantindo essa ação mesmo global, em termos de atividades de diferentes repertórios que eu possa estar apresentando pra criança, pra que ela possa estar explorando e aprendendo.

E as temáticas, os conteúdos que foram trabalhados ao longo do semestre, você percebeu que eles se complementaram?

Sim!...

Você até citou no início da entrevista né, que as professoras garantiram essa continuidade. Queria saber se você percebeu essa articulação? O que foi interessante pra você? A continuidade...?

Pra mim foi.

E como você avalia a sua participação no programa? O que eu quero dizer com isto é que se houve a oportunidade de você participar além do papel ali de aluno né, você teve abertura do programa pra que você participasse das fases de elaboração, de pensar as problemáticas da escola, de pensar os desenvolvimentos dos conteúdos ali no programa até o processo de avaliação?

Sim. Sim, porque elas perguntavam sugestões, elas passavam né (o que eu lembro é isso) por escrito um questionário, perguntando o que seria do interesse. Aí depois elas, inclusive muito organizadamente, nos apresentavam a tabulação das requisições que teriam sido ali as mais indicadas e já explicavam o que elas iam fazer assim... focar mais, por exemplo, em determinado assunto e nem tanto em outro, talvez deixando outro pra uma próxima oportunidade porque o grupo, na sua maioria, mostrou interesse por aquele assunto. Então assim, eu achei muito democrático, porque elas não impuseram: 'olha nós vamos ensinar isso aqui!'. Então elas quiseram ouvir qual era a nossa necessidade primeiro, pra aí nos apresentar o que nós realmente precisávamos.

Você percebe esse formato em outros cursos que você participa?

Não, em alguns não. Às vezes, a formadora já chega, por exemplo, com um assunto mais ou menos pronto. Vamos supor assim, num curso lá de matemática que eu fiz, ele era mais ou menos voltado mesmo pra saber a utilização dos jogos que estavam chegando aí pra escola, jogos mesmo, jogos desses de mesa, de raciocínio lógico, de memória, matemáticos, lógico-matemáticos mais específicos de formas, de cores etc. Então ela [a formadora] já vinha com o conteúdo desde o começo até o fim, e ela seguia aquele ritmo. Então ela não perguntava o interesse. A nossa abertura nesse curso estaria só naquele determinado jogo, criar a variação pensando na escola. Aí era onde ela abria a possibilidade de você pensar na sua realidade pra fazer a adaptação. Então você não pode no primeiro momento sugerir o que você queria. Não, ela chegava com o jogo e era aquele jogo, ela não perguntava assim: "que jogo vocês querem?" Não, ela já chegava falando é esse, esse e esse, em inúmeras possibilidades que tinham.

E você acha que o programa foi um espaço efetivo pra compartilhar experiências entre vocês professoras, e também entre vocês e os pesquisadores, os alunos monitores? Havia esse espaço pra dividir as experiências que acontecem no dia-a-dia?

Sim, e bastante.

E você considera que foi produtivo e por quê?

Ah! Eu considero que sim, porque o homem é um ser social, então tudo que você socializa você acaba ensinando e você também acaba aprendendo. Então até voltando a uma questão anterior que você já fez, o importante é isso, teve alguns momentos ali que com os outros amigos eu aprendi bastante, diversas variações de um determinado jogo, de uma determinada brincadeira, de uma determinada possibilidade de uso de um elemento; mas teve outras que o pessoal não conhecia, que eu também até ficava surpresa porque eu me achava muito insignificante, não sabendo tanto, e ninguém conhecia aquilo que por algum momento eu levei, então eu pude contribuir com alguma novidade.

Assim como foi no ATP agora...

Então, eu acho que isso é o principal objetivo de uma socialização, assim como também eu já vou falando, que nem, por exemplo, eu adoro, é uma coisa que eu tenho por mim, eu sou dinâmica sim. Como eu também tenho colegas que, às vezes, frequentou, no caso do curso, um módulo só ou dois, e, por exemplo, falou "eu não gostei!" Ou então "eu já sabia", talvez pelo fato de ter uma experiência maior. Então a gente sabe que em tudo sempre existem os dois lados.

E o que você destaca como mais significativo do programa? Se você tivesse que apontar... se é que é possível também né, apontar algum aspecto específico?

A diferença de repertórios mesmo dos conteúdos de Educação Física, porque quando você vê movimento, se você fala assim: "esquema corporal", você tem que ter um entendimento muito bem do que é. Se você fala assim "percepção motora", espera aí, percepção motora, muito bem, o que é? "Lateralidade", espera aí, olha, é um componente lá do esquema corporal, entendeu? Então você tem que ter mesmo assim, essa visão didática pra você poder ter uma continuidade do conteúdo que você está trabalhando.

E o que você destaca como menos importante? O que você acha que aconteceu que pode ser apontado como menos produtivo, que poderia ser melhorado?

Então eu tinha até lá uma colega que em um dos módulos falava que queria a parte teórica, a parte teórica, a parte teórica... Só que quando chegou a parte teórica, eu nem consegui usar com os meus colegas né, no dia em que eu fui fazer a socialização do meu aprendizado com elas, eu falei... eu acho que eu acabei até não mostrando pra elas, mas que aí nós lá... nós lemos todos, depois alguns foram entregues e eu li depois, posteriormente, mas eu li todos. Então, às vezes, aqueles textos enormes, sabe, científicos. Aquilo é um tipo de coisa assim que por exemplo, aquela determinada colega, ou um outro determinado grupo, ou sei lá se foi um consenso da maioria, acabaram achando que aquela parte teórica era necessária. Pra mim, sim, essa teoria foi necessária? Ela foi necessária, mas, do ponto de vista positivo, pra mim, aquela apostila que tem a sistematização de todos os jogos, o repertório pra usar, aí depois todas aquelas que têm as cantigas, as brincadeiras e jogos, as variedades dos elementos pra eu usar, o CD com as diversas atividades... as diversas músicas desde o relaxamento até aquelas atividades mais agitadas, os jogos cantados, os brinquedos cantados, muito mais positivo. Aquela parte de teoria toda lá... aqueles textos enormes... aquilo lá pra mim, aquilo foi uma coisa meio desnecessária. Não estou falando que eu não gostei...

Eu entendo perfeitamente!

... de forma alguma, tudo isso é muito interessante, mas aí... desculpa! Mas a parte muito teórica da Educação Física, aí fica para o educador físico, para o bacharel, mais até para o pesquisador do que para o professor de Educação Física.

É importante ouvir isso...

A única coisa assim que eu achei interessante que foi uma das questões que você já me perguntou... ah! Não, mas lá no fundamental eu não tenho, porque lá tem sim o profissional de Educação Física. Na EMEI nós não temos? Não temos, mas assim como a gente tem, por exemplo, um professor de especial que é de terça... não estou falando que tem que ter um professor de Educação Física pra cada turma, mas que o ideal, às vezes, até seria ter um recreador pelo menos umas duas vezes por semana, ou um profissional que ficasse na escola pra estar até nos auxiliando. Porque pela quantidade de crianças, tem onze ou nove é uma coisa, com quatorze já é outra. Quando estão os dezenove ou um dia que tem turma que tem até vinte e dois, ela é uma outra. Então as turmas de pequenos, pensando nisso, já têm as auxiliares que a prefeitura enviou por causa disso. Para os maiores não tem.

Você até já comentou sobre a inter-relação dos conteúdos que foram trabalhados no programa e sua prática... corresponderam às suas necessidades?

Sim...

Tem mais alguma coisa que você queira destacar ou alguma necessidade sua que não foi atendida, não foi contemplada no programa... que você sente falta ainda hoje para trabalhar com seus alunos?

Eu sinto falta do material, aqui [na escola] não tem as ginásticas historiadas com registros dos brinquedos cantados, aqui na minha instituição não tem. Então eu tenho que fazer uma pesquisa, um guia de interesse pessoal com repertório das coisas que eu tenho. Inclusive eu queria repassar de novo o brinquedo cantado, principalmente se nesses novos grupos que forem formar mais pra frente tiverem as meninas mais jovens, aí eu me surpreendi quando elas disseram que alguns não conhecem, ou nem sabiam o termo do que era, ou o que seria...

Quando você socializou no ATP, né?

É, isso. Eu já até propus pra minha diretora, que depois no próximo ATP do ano que vem, quando ela for, que se ela precisar de mim, específico lá do brinquedo... de uma vivência mais específica dos brinquedos cantados.

E você investe na sua formação continuada como você gostaria, de modo geral, no seu desenvolvimento profissional? Você tem condições...?

Sim, mesmo, às vezes, eu não tendo as condições que eu preciso...

Exatamente, isso que eu queria saber de você, o que dificulta para você investir como você gostaria? Se você gostaria de investir mais?

Vamos supor, por mais que ela seja oferecida pela secretaria, eu tenho o problema do deslocamento. Acho que esse seria um segundo problema. O primeiro seria o tempo! Porque como eu sou professora de dois contratos, nessa situação eles não oferecem a oportunidade, por exemplo, no infantil como já me ofereceram no fundamental, de eu ter um primeiro ano, uma capacitação do primeiro ano, que naquele dia eles me concedem um substituto pra eu poder ir pra uma formação. Isso aqui no infantil eu até agora não tive, eu não vi.

Você tem que dedicar mais essas horas de formação fora as quarenta horas semanais que você tem...

É a minha disponibilidade de tempo e de compromisso. Que nem, vamos supor, com dois dias já tomados agora com o ATP, já são dois dias a menos de possibilidade pra fazer curso. Inclusive esse curso que eu fazia era o da terça-feira, que já é um dia tomado por um ATP.

Você já participou de outros programas de formação na área da Educação Física? Ou esse foi o primeiro?

Não, da Educação Física esse foi o primeiro. Outro foi de História, outro de Português, já fiz de Matemática...

E qual é a avaliação geral que você faz desses programas que você participou, pensando na formação continuada do professor?

Todos excelentes, acho que até agora eu não participei de nenhum, mesmo aqueles que elas oferecem, até como Primeiros Socorros, que tenha sido ruim, que muitas já falaram assim "ah, mas aquilo de novo... não sei o quê...", acho que Primeiros Socorros nunca é demais.

Como que é o de Primeiro Socorros?

Geralmente eles são ministrados por bombeiros, ou mesmo policiais ou os paramédicos mesmo do SAMU, e eles vêm dar a instrução de como você efetuar um socorro pra uma criança na hora de um engasgo né, de ela ter enfiado um objeto no nariz ali, de ter um problema de um ataque, que muitas vezes... que nem no Estado eu já tive muito isso, na Prefeitura também com um criança de dois anos quando eu tive no maternal que a criança era epilética, e teve um acesso bem na hora de fazer a entrega no portão, a sorte é que eu já tinha experiência com ataque de epilepsia e já conhecia porque tinha sido apresentado, no caso foi por um paramédico do SAMU em um curso que eu participei.

Bacana! E você poderia dizer que esse programa específico contribuiu pra superar alguns limites pra você?

Ah sim, viu! Principalmente aquele da cambalhota [risos], principalmente esse... Eu percebo que realmente essas habilidades motoras têm que ser desenvolvidas o quanto antes, porque depois você vai se estereotipando por medo, coisas que as pessoas falam, assim, e aí você acaba criando um limite entre você, o mundo e as coisas, entendeu? E aí fica assim uma coisa sua né. Mas aí eu gostei muito, até porque também eu já fiz capoeira e várias coisas assim. Então pra mim...

Você se identificou!

Eu me identifiquei bastante com isso aí...

Mas, eu, assim, com os meus alunos eu ainda tenho receio, mas os meus alunos fazem naturalmente, ainda bem que chegou o colchonete...

Dá pra explorar mais agora né!

Ainda bem, porque é lógico que eu não vou deixar eles virarem uma cambalhota num chão que nem esse, né. Mas agora que eu tenho colchonete, poder usar o tablado então é diferente...

E como são suas aulas relacionadas a Educação Física, ao movimento? De modo geral, os objetivos, o conteúdo, os procedimentos que você utiliza?

Eu não sou do tipo de ficar muito sentada, no parque é o único momento que eu consigo, às vezes, sentar, mas agora tá um sol lá e nem dá. É o parque, porque ainda é o último horário e vai entrar o verão e vai ser um sol lascado de novo. Agora no inverno estava bom... mas no verão... não dá...

Então é assim, a mudança de ambiente, que a gente tem que fazer mesmo a cada meia hora, e é sempre aquela coisa né, tem que ser ali uma atividade de concentração pra descontração, não tem como, você sempre tem que garantir isso aí pelo menos a cada meia hora ou quinze minutos, porque isso depende também da vontade da concentração dos seus alunos naquele dia né, e mesmo você também tem que estar aberta... e mesmo muitas vezes ali você já viu, a solicitação da criança né. Então no meu planejamento tá assim "Ah não professora, mas e o boneco pirulito?", eu vou deixar de atender aquele dia? Porque às vezes ele pode nem vir pra escola no outro... ou acaba não... então, ele pediu, ele gostou? Então por que não eu repetir?

E o seu planejamento, como você me falava também ontem né, você faz um planejamento mensal e depois você vai desmembrando semanalmente, é isso?

É, quando senta já naquele planejamento do começo do ano, geralmente me fevereiro ou naquela semana ali do recesso do carnaval, é feito um plano de ensino geral que as professoras sentam por turmas. Então as professoras do jardim II elaboram plano de ensino do jardim II, as do jardim I, do mini, do maternal. Agora na escola tem a novidade que são as turmas do integral, aí por mês a organização... depende, eu tenho colegas que gostam ainda de fazer objetivos semanais, quinzenais. Eu prefiro fazer um mensal que eu sei e do que eu tenho que cumprir e me organizar na minha rotina. Então antigamente eu tinha só uma primeira rotina lá na primeira capa do caderno, que eu não fazia ela daquele jeito que você viu já, digitado bonitinho, como num cronograma semanal. Aí desde que eu aprendi com elas a fazer esse cronograma semanal eu me organizo muito melhor, né. E aí eu consigo sempre estar garantindo dentro daquela rotina que tem que seguir, porque eles são a rotina, eles já sabem o que tem que fazer porque os pequenos, principalmente até os bem pequenos, precisam muito disso, até pra se acostumar e ir melhorando a sua socialização né, seguir a rotina. E ali é uma coisa assim... como eu falei, se assim como a linguagem oral, o movimento é a linguagem da criança, então ela tem que estar presente todos os dias, se ela não estiver ali como você viu como um componente, com um conteúdo específico do que tem lá no planejamento e do que ela tem tem que aprender, tem todo dia.

E como funciona o processo de avaliação de aprendizagem da criança? No que se refere ao movimento, como que você...?

Elas não têm aqui... eles são assim, relatórios semanais que eu aponto sempre no fim de cada semana qual é a situação, como estão as crianças da turma, quem está vindo e quem não está vindo, quem mais se destacou e se não se destacou. Aí essa avaliação eu mesma faço, eu sempre avalio o meu aluno ali de duas maneiras mesmo como é no infantil, é na dimensão individual e na coletiva, mesmo no fundamental no ano passado, quando eu tinha os menores que seria o antigo pré, que é o primeiro ano, por quê? Porque eu tenho que ver como que ele interage individualmente e em grupo. Eu tenho aluno que tem as duas competências, eu tenho aluno que às vezes é mais introspectivo ainda, um pouco ainda egocêntrico e ele está mais ainda individualizado. Então eu tenho que ter abertura pra essas duas coisas, mas eu não tenho não assim, como às vezes falam em escolas particulares ou mesmo no público, desde que eu estou na prefeitura eu não tenho um esquema assim, eles não têm provas, eu não preciso medir, isso é um acompanhamento que eu faço. E ali mesmo até diariamente, que nem no caso, por exemplo, vamos supor aí que nem no caso do "corre cotia", os alunos que já aprenderam a melodia, eu sei que eu até poderia mudar pra uma próxima atividade, mas enquanto eu não perceber que esse repertório, ele não foi assim assimilado por todos, eu ainda vou repetir até aquele último vai falar o "corre cotia na casa da tia", que ele amplie até o "eu posso jogar? Pode. Ninguém vai olhar? Não?" Que seria o final da cantiga, entendeu?

A avaliação é um processo diário então né... é uma observação sua desse progresso da criança?...

Ela é diária e registrado para acompanhamento da gestora no final de cada semana. E isso ela nos cobra viu? Porque ela já fala assim: "Ah! Não tem costume, ou não tão acostumados a escrever!" Então é cobrado também dessa forma, inclusive depois da reunião pedagógica, às vezes, ela serve pra isso, até para os apontamentos, que nem até no caso de organização de materiais né, ela já nos dividimos aí por grupos e por áreas que nós temos que arrumar, então vamos supor: vamos primeiro começar por movimento mesmo, os brinquedos e os jogos, então vamos para os jogos, e lá tem os tanquinhos de areia para depois acabar de arrumar... Elas também já acharam "olha, os colchonetes ali no material externo como está, não estão bons!"... quando foi com os saquinhos de areia, eu achei que era só eu, mas daí uma faltou, outra falou e várias falaram, então vamos pensar num lugar diferente pra tá funcionando isso melhor? Pra quê? Porque a gente percebeu que numa sala tem coisa de "bandinha", na outra tem coisa de "bandinha"... então o certo é deixar tudo isso num local só... Porque senão você não tem a funcionalidade exata, entendeu?

E nós já estamos nos organizando para até estar melhor atendendo essas crianças no ano que vem, pensando no espaço. Aí até, por exemplo, no caso eu já fiz a sugestão: uma sala mais voltada para os menores, depois uma sala mais voltada para os maiores, porque os menores não têm necessidade de carteiras em sala de aula, nem tanto jogos assim espalhados pela sala, entendeu?

Entendi.

Eles precisam de mais espaço, então aí tem no caso toda aquela problemática, aí entra o problema de funcionário, que estava faltando, aí já vai ser mais um problema...

E quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje ao trabalhar os conteúdos da cultura corporal de movimento com seus alunos? Você percebe que esse trabalho com a cultura corporal promove o progresso deles?

Ah a interdisciplinaridade é presente, que nem no caso a música do elefante, que são os números. Por exemplo, ali "minha abóbora faz melão, "tango-tango morena", "ciranda-cirandinha", "a canoa virou", é linguagem oral num todo, então não tem como não falar, a criança é um ser como um todo, então eu não tenho como discernir, então é muito interdisciplinar o tempo todo.

E aí você considera que os objetivos que você traça pra trabalhar esse movimento, a cultura corporal, você consegue atingi-los nas suas aulas?

Sim...

Você sente que às vezes falta alguma coisa, há algum limite, seja estrutural, seja...

Não, porque assim, se falta o material, que nem eu peço, se realmente não tiver a possibilidade eu vou falar "não, mas eu vou tentar", tipo naquele momento talvez você não tente trabalhar mesmo, você vai ter... então não é que você desiste daquele conteúdo, daquele objetivo, você reprograma ele. É que nem eu te disse, faz parte de uma coisa maior, precisa estar lá no plano de ensino, e que naquela faixa etária qual é a habilidade que a criança tem que ter garantia de ter ali, pelo menos ter criado possibilidades de ter desenvolvido, então eu tenho que trabalhar, entendeu? Não tenho como... então é a mesma coisa, por exemplo, as cores primárias até, por exemplo, vamos supor no maternal, as meninas estão fazendo um trabalho muito bom, que as cores primárias que seriam apresentadas agora no jardim I, com quatro anos que elas já fizeram isso, eles conhecem, então é lógico que esse plano de ensino feito uma semana, duas semanas depois que começaram as aulas, que é pra você conhecer o repertório, conhecer o que já sabem os seus alunos pra você poder estar montando, e ver o que você vai trocar ou o que você vai colocar. Então que nem hoje em dia, por exemplo, no caso das cores, o meu trabalho tá muito

mais voltado para as cores secundárias do que não, a mesma coisa, se eles já estão socializados, que nem você percebeu eles se dão bem em rodas, tem um ou outro problema de conflito individual que, às vezes, o temperamento da criança, especialmente quando elas são muito iguais, porque os iguais se repelem mesmo, isso até matematicamente falando, os opostos se atraem e os iguais se repelem e também científico né, mais do que comprovado. Então é uma coisa assim que tem que dar a continuidade, e esse desenvolvimento motor da criança é uma continuidade, né. Eu não posso, por exemplo, fazer ela amadurecer antes daquilo que ela está amadurecida pra poder fazer. Então é lógico que tem atividades que eu dou aqui que, por exemplo, eu teria como dar um "corre cotia" pra um mini-maternal? De jeito nenhum. Eu não estou falando que tem colega minha que faz isso que é louca, mas se ela fizer parabéns pra ela, porque eu com nenhuma turma que eu tive, eu conseguiria brincar com "corre cotia" como eu brinco com os meus alunos. Eu poderia sim até apresentar, cantar pausadamente bem devagar a melodia, porque é assim que você apresenta as coisas para os menores, mas brincar como eles fazem com toda desenvoltura e a destreza em correr, mas de jeito nenhum, então é uma coisa que você tem que estar...

...respeitar essas etapas do desenvolvimento da criança...

... que inclusive no jardim II, quando a professora do ano que vem, com essa minha turma, por exemplo, talvez, estiver colocando, ela vai até pensar em variação com uma própria brincadeira como essa. E com certeza já vai estar garantido, mesmo quem vai estar chegando novo na escola, com certeza vai estar garantido porque todo mundo aprendeu, pode ter certeza!

E com relação ao elemento lúdico para a formação da criança, como que você enxerga a importância dessa ludicidade?

Tudo é brincadeira né, tudo é brincadeira. Uma atividade como essa, mesmo com o "patinho feio", "os patinhos sabem nadar", "o anão e o gigante", ou qualquer uma outra, pra eles tudo é brincadeira, eles brincam o tempo inteiro. Então eu não posso exigir seriedade em nada, eu tenho sim que concentrar e focar, por isso que eu já falei da questão da concentração/descontração, então eu tenho que aceitar dentro daquele tempo de meia hora que está programada minha atividade que eles estão abertos à descontração ali da forma que eles acharem melhor. Eles brincam o tempo inteiro, é que eles são assim... eles aprendem brincando, todas as atividades, todas são lúdicas! As atividades de alfabetização ali que você coloca como, por exemplo, ali a "corrida da letra inicial do nome", que você faz ela numa sala de aula? Você faz. Usando a lousa? Sim. Você coloca lá todos sentados no chão, aí você coloca o "A"... "Alice", que já é da Aline e tem mais uma, aí por exemplo, o "M" do Mateus, com "H" ou sem "H", tem mais, colocou mais uma inicial lá, vamos supor colocou de alguém que só tem um nome na sala, vamos pegar alguém que só tenha ele com aquela, eu coloco porque eu já sei a quantidade de crianças que vai chegar lá. Então eu coloquei as letras iniciais, tem um ou outro que ainda nem assimilou e não conhece a letra, mas é a letra dele que tá lá, aí você já tem o amigo do lado que fala "oh! Vai lá!" Porque tem que bater a mão porque... entendeu? Porque é a letra do seu nome que tá ali. Então na verdade ela é uma atividade de linguagem oral e escrita com a letra do nome, vai ter que ouvir o meu comando, explicar o que vai ter que fazer. Escrita: vai ter que visualizar a letra inicial do nome na lousa, que ao mesmo tempo é movimento, é motora, porque ele vai ter que se deslocar andando ou correndo pra ver quem chega primeiro na letra inicial do nome, né. Que é a "corrida da letra inicial do nome". Então ela é interdisciplinar em três áreas. E é totalmente lúdica, e é alfabetização.

E o que a escola como instituição oferece pra você em termos de tempo, espaço, estrutura, apoio pra você trabalhar essa ludicidade nas suas aulas, e brincar nas suas aulas? Você já falou da estrutura né, que tem algumas questões ainda que poderiam ser melhoradas...

Mas acho que em todo lugar tem, porque não existe lugar perfeito.

Exatamente!

... em termos de apoio, pra você, da comunidade escolar, você sente isso?...

Eu tenho, até da própria diretora, às vezes eu estou dando uma atividade de tinta, ela fala "nossa agora todo mundo vai pintar a mão, você não quer uma auxiliar pra te ajudar?" Eu falo não, não precisa porque eu já sei mais ou menos o que eu tenho que fazer ali. Um por um, enquanto todos têm que fazer a mesma coisa na hora de brincar, na hora de fazer um circuito, ou mesmo nesses dias aí de festa que às vezes vamos ter gincanas, ou danças coreografadas alguma coisa assim. Se eu precisar de alguém, algum auxiliar, eu sei que eu vou ter. Às vezes até a própria diretora: "se você precisar, você pode me chamar que eu também vou." Então eu não tenho problema quanto a isso. Aqui não tem nenhuma colega minha com esse preconceito... agora nós vamos fazer isso, agora nós vamos brincar, mesmo que às vezes seja pintando... Eu sei qual é meu objetivo, agora acho que a criança nem imagina qual é a minha intenção naquela atividade que eu estou realizando, independente de que área, ou de várias áreas... [ ] Chega na hora da merenda teriam que ter duas cozinheiras, só tem uma só, ela tem que dar conta de fazer, tem que dar conta de por, ela tem que dar conta de servir, "vamos ajudar ela a servir? Vamos servir!" Turma de maiores... faz a fila e vai lá mesmo pegar, turma de menor tem que servir na mesa? Vamos duas, três professoras dependendo de quantos estão tomando lanche juntos e vamos servir...

A equipe trabalha coletivamente!

É equipe.

E você brinca junto com seus alunos?

Lógico, é a parte mais divertida! [risos]... eles falam "olha a 'pro'!"

Você acha importante o professor brincar com seus alunos, especialmente na educação infantil?

Lógico, professor de educação infantil, ele não pode 'crescer' demais nunca, ele nunca pode esquecer que ele foi criança, porque assim acho que é a parte mais gostosa que tem, entendeu? É por isso que eu falo, até eu fazendo a academia quando eu vejo meu professor lá nos aparelhos eu falo: "a alegria do aluno é ver o professor sofrendo!" [risos] Ele pega uns aparelhos muito pesados lá na musculação, né... Mas eu tenho certeza que mesmo eles sendo pequenos, pra eles é a mesma coisa, que a maior alegria deles é ver "olha a professora também brinca!" Porque eles acham né, que é assim na cabecinha deles eu imagino, que coisa de brincar é de criança, que adulto é muito sério, sabe que adulto não brinca, adulto não faz essas coisas.

Você gostaria de fazer algum outro comentário sobre o programa de formação, críticas ou sugestão? O que você quiser comentar fique a vontade:

Eu achei muito bacana, eu gostei muito. Eu entrei pra participar de um módulo, se eu não me engano eu participei de quatro. Estaria participando do quinto, do sexto. O ano que vem eu vou tentar reprogramar o meu tempo melhor, já ver o que a secretaria vai oferecer pra eu poder me inscrever, porque eu quero continuar. A não ser que abram só mesmo pra turmas novas, aí tudo bem, eu entendo. Mas se for oferecido uma continuidade para os que já tiveram, eu quero de novo. Eu tenho certeza que ainda tem muita coisa pra eu aprender, não deu sim pra... deu sim pra aprender muita coisa, mas eu garanto que ainda tem muito mais ainda pra conhecer.

Muito obrigada professora!

*

* *

Professora 2 – Gisele (Duração: 104 minutos e 23 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 39 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Pedagogia do Teatro e Dança
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 1996
Docência
Tempo de docência: 20 anos
Tempo de atuação na educação infantil ou ensino fundamental: 20 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Jardim II
Jornada de trabalho: 35 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a procurar esse curso, lá no primeiro módulo, e depois permanecer nele?

Eu acredito assim, trabalhando com crianças na educação infantil, que a linguagem do movimento e da arte, são elas que norteiam o desenvolvimento da criança. Então, a questão da arte e do movimento, elas estão ligadas, muito ligadas, né! Então eu já estou há sete anos num grupo de estudos de arte e um ano e meio que eu estou aqui nesse curso. E é esse o meu desenvolvimento, a questão da expressão, a arte e a expressão. Porque quando a criança está... quando você, indivíduo, você tem essa liberdade de se expressar, de se jogar, porque a gente não tinha essa liberdade, porque antigamente o pessoal falava... ah, nem se mexia! Olha, tinha aquele respeito... será? será? Porque daí você inibia o outro. E agora... ai eles não tem respeito. Então tinha que buscar um equilíbrio. Uma hora foi assim, depois já deixou tudo assim... é essa questão mesmo, né, porque a criança ela está nesse processo de desenvolvimento. E como é que ela se desenvolve? Através do movimento. Porque pensa bem? Você começa a voltar na história... você fala "gente, eu estava ali na barriga da mãe, aí eu tive que fazer um movimento pra sair. Aí eu tive que fazer um movimento pra respirar". Então toda essa história, é tudo com sacrifício. Então a gente tem que se expressar, a gente tem que se movimentar, a gente tem que se expressar através da arte. Sabe... não canta, não dança! Mas esse é o desenvolvimento da criança, porque depois que ela consegue se socializar com o outro ela vai se focar no que ela quer. Ai...eu gosto disso, ela vai fazer essas coisas, mas primeiro ela precisa descobrir esse mundo. Porque as vezes as pessoas podiam traçar caminhos tão diferentes, né! Mas não deram essa liberdade, porque sempre falaram assim: "você vai fazer isso, porque é isso que é bom!". Então não descobriu o mundo, não vivenciou esse mundo, não experimentou. E a criança é essa experimentação. Que nem brincar na terra, gente! Esses dias, a escola "falou" assim: com esse horário integral... "eu viajo na maionese"... Eu me coloco no lugar da criança, como professora você tá ali no dia-a-dia... Aí eu falei assim "a gente tem que mudar o espaço aqui né! Agora as crianças ficam integral, a gente podia propor, assim, um dia da semana cada turma poderia ter o dia de brincar no tanque de areia, com água, agora com esse calor, né! Com água, já manda a criança vir com uma roupa diferente, aí a gente podia instalar dois chuveirão assim perto do tanque, daí aquele dia vai só pra brincar e toma banho lá no chuveirão, vai se refrescar! [risos]

E a repercussão...?

Eu vou esfriar a minha cabeça! Ah! É sonho, a gente pode sonhar. Porque eu acho que isso é viável, porque é isso, você brincar na terra, depois na água, olha quantos conteúdos, conceitos trabalhando, sentir a natureza em suas mãos, aí depois você toma aquele banho da limpeza e a

água... tem todo esse significado, gente! Aí as pessoas ficam... "Ah! Meu Deus... não! Não dá." Mas, eu falei... eu falo, porque, às vezes, você fala e naquele momento a pessoa fica meio assim... mas depois passa um tempo ela pode falar assim "bem que fulana tinha razão mesmo!"

Ela pode passar a refletir sobre isso, a mudança vai acontecendo lentamente...

É... "puxa, mas por que que a fulana está fazendo"... Agora se eu me calo... por isso que eu falo, a gente não pode...não estou falando que você vai chegar e vai... não, você coloca, pra pessoa saber como é o seu pensar. Por quê? De repente eu penso assim, você pensa diferente. Você pode falar, "puxa eu não tinha pensado por esse ângulo", porque é isso mesmo! E você vai mudar se você quiser, porque eu posso falar pra você, você pode dar um monte de curso, você pode... mas só vai acontecer a transformação se eu quiser. Porque eu posso ter um monte de título, põem tudo lá, falo, falo...

E nada muda...

Só se você quiser! Então é por isso... Essa questão da arte e do movimento é a exploração do mundo, conhecer o subjetivo, o que está dentro da gente, é essa questão de perceber-se, eu acredito nisso. Eu não acredito na educação infantil, na questão de alfabetização, eu acredito na alfabetização através do lúdico, a matemática, tudo nessa questão do lúdico mesmo. Porque eu falo que cada tempo no seu tempo. Hoje a criança na educação infantil é o lúdico, o brincar, não é que eu não vou... na hora que eu sento pra contar uma história pra criança eu estou trabalhando o letramento, na hora que eu estou ali, "olha vamos contar..." eu to... mas eu acho que ainda está muito preso em registros ali de caderno, de preparar, "olha você escreve dentro da linha aqui, porque você tem chegar lá..." não! Se ela está brincando ali querendo pular na água, querendo pular esse espaço, se a criança tem todo esse desenvolvimento... a hora que ela chegar lá no primeiro ano é outro momento. Agora eu vou me sentar porque eu já brinquei! O que a gente vê é uns adultos querendo brincar na sala. Porque não brincaram.

Hoje mesmo eu estava na cidade, uma funcionária de uma loja falou assim: "ai meu filho fica o dia inteiro na escola, aí outro dia eu fui vigiar, não fui trabalhar, fiquei vigiando e você acredita que a tarde o menino só fica jogando bola?". Aí eu falei assim: "mas ele precisa jogar bola". Ela pegou e falou assim: "Ao invés de dar reforço, não sei o quê, sabe? Fica jogando bola!" Mas ele precisa jogar bola também, porque o movimento ajuda essa questão. Ela ficou assim... deve ter achado é papo de professor isso daí, né!

Mas é a visão dos pais, então eu acho que a escola tem a obrigação de passar para os pais essa questão do conhecimento, porque a partir do momento que os pais ficam sabendo como é todo esse processo do desenvolvimento acaba também essa ansiedade, porque meu filho tem que saber isso, tem que saber... não tem! Ele tem que viver esse momento agora, tem que se desenvolver né! Tá tudo assim inserido nesse brincar. Minha filha mesmo falou assim pra mim: "mãe sabe o que eu queria de presente? Um quarto, um quartinho só de brinquedo, só pra eu brincar". Daí ela virou para mim e falou assim: "mas brincar com quem? Não tem com quem brincar, né mãe?" " Ai ela falou pra mim que ela brinca na hora da aula de educação física e na hora que ela tá me esperando pra ir buscar, que ela fica brincando de "pega-pega" lá na saída que tem uma árvore, e eles brincam lá. E esse contato com o outro é na escola, nas brincadeiras, e olha só o que a escola... essa questão de relacionamento, de disciplina, de estar com o outro, de brincar.

E das atividades que a secretaria oferece, porque tem um leque amplo de atividades de formação continuada, não é? O que te chamou atenção nesse programa foi por essas questões que você está colocando mesmo, fundamentos da questão do movimento na infância, algum outro aspecto que você queira destacar?

É essa questão mesmo do movimento, eu gosto assim, essa questão do lúdico, de contação de história... é arte e movimento.

Arte e movimento...

Nessa faixa etária que eu trabalho, né! Eu já fiz outros cursos, fiz o "Letra e Vida". Mas assim, eu já venho de uma formação... porque minha mãe é professora, minha mãe se aposentou diretora. Então eu sempre estive ali junto com a minha mãe, acompanhei todo esse movimento, né! Eu até estudei com a minha mãe, fiz faculdade com a minha mãe, trabalhei com a minha mãe [risos]. Então sempre assim... antes de a secretaria oferecer curso, antes a gente ia atrás mesmo...

É recente o oferecimento desses programas?

Não, eles sempre... mas eu não ficava só na secretaria, eu buscava fora, porque tem alguns que é só o que a secretaria oferece... então eu sempre busquei fora. Aí eu já estava... e aí eu sofria porque eu já tava lá, e os outros ficavam... "ah! Você tá lá"... e aí a gente ficava, puxa! Não tem né aqui... Eu não estou falando a mesma linguagem, então eu me sentia deslocada mesmo! E agora está vindo ao encontro. Eu fiz três anos de curso de formação no espaço pedagógico, com a Madalena Freire, então trabalhava muito essa questão da linguagem, da vida, de corpos, né...

Esse curso... qual é que você falou?

Espaço Pedagógico, era da Madalena Freire.

Aqui na cidade?

Era um grupo de São Paulo, aí eles abriram uma filial aqui, mas fechou, sabe. Mas era a filha do Paulo Freire que coordenava, tinha... como que era o nome da professora de artes?... Então ia abrindo, eram coisas assim, que eu pagava pra fazer e não era barato, mas que me abriu muito, porque você sai da faculdade... Falava dessa questão do relatório, do registro, da reflexão, do professor pesquisador, de teorizar a prática. Então eu já estou... já estava nesse processo, e aí quando fui no "arte na escola", que já faz bastante anos, eles vieram com um texto da Madalena Freire, falando da questão do olhar...

E você já conhecia!

Foi a época que eles tinham fechado. E aí quando eu fui para o grupo eu falei "puxa, me encontrei", porque eu fiquei muito triste quando teve que fechar, aí falei "puxa, me encontrei, fala a mesma linguagem, né". E elas trabalham também com uns vídeos desses professores também que eu tive o prazer de conhecer... [ ]

E a Madalena falava você é educadora, é um compromisso, olha o seu papel! Você não é um mero professorzinho que vai lá e aplica não! Então aquilo mexia com a gente. Então quando eu vi que esse curso de arte abriu, eu falei "puxa!". Depois veio esse do movimento, que eu comecei a fazer minha pós em movimento, na pedagogia do teatro e da dança, aí abriu esse curso do movimento, eu falei assim: "ah, é isso mesmo, vou me entregar pra essa área, de artes e movimento".

E como você avalia o local de realização? E os dias, os horários, o programa, qual avaliação que você faz? Onde as atividades acontecem? Antes acontecei na Universidade, agora esse semestre veio pra cá, pontos positivos e negativos?

Então, pra mim tanto faz, lá na Universidade era mais perto pra mim, porque é da minha casa. Então, aqui eu achei, o primeiro dia que eu vim, eu achei legal da salinha que a gente está mais próximo, mas tem esse porém né! Que eu já passei por isso, que eu também fiz troca aqui, contribui aqui pra secretaria passando minhas práticas e você chegar, de repente você arruma

seu espaço e já não é mais aqui, o espaço está pequeno aqui. Vamos ter que ampliar porque a rede cresceu e os professores também aumentaram. Tinha que ter um lugar mais... porque aqui já amarra, né! Na questão do movimento já não dá! Então, na questão do teórico que a gente estava conversando dá... mas lá [na Universidade] também tinha a salinha! E a gente ia pra quadra. Então era legal que você já via o espaço, os materiais, porque até você deslocar tudo pra cá, lá já tinha tudo...

E o horário? Por ser a noite, com relação a sua jornada... sua jornada é de quantas horas?

Então a minha jornada é... olha! Eu trabalho... Eu vivo na escola! Eu faço extra-classe, eu trabalho quatro horas, mais quinze horas de atividade na sala, mais dez... ou é mais quinze? Mais quinze horas, então trinta e cinco horas, porque a gente tem de segunda e terça o ATP coletivo e depois as outras horas a gente... que nem eu faço cinco horas na escola e mais cinco horas de curso, mas eu sempre extrapolo nas horas de formação, que nem hoje a "arte na escola" é três horas, e esse daqui é três horas também, eu já extrapolei, e eu estou participando do currículo do movimento, mas é bom porque eu estou lendo, estou fazendo aqui...

E partiu de você essa iniciativa de fazer parte desse grupo do currículo? Com relação ao movimento, você acha que o curso ajudou você a participar?

Ajudou muito. Eu falei, eu preciso estar lá participando porque é a gente que está na prática! A gente que está ali no dia a dia: "olha, eu acho que é isso!". Analisando, trazendo material, "ah, eu estou lá no curso de movimento, qualquer dúvida eu já pergunto para as meninas". É uma parceria, essa partilha mesmo. Então eu comecei essa semana, a gente pegou vários textos, agora essa semana tem que pesquisar artigos sobre o movimento, então eu tenho... eu falei que no meu trabalho de pós, tem principalmente essa questão sobre fluência de movimento, peso direção. Não sei se você conhece o Laban?

Sim...

Então, porque a gente estava estudando lá e eu acho que tinha que ter na proposta essa questão da direção, o que que é; a fluência de movimento, o que que é; especificar porque, às vezes, só uma proposta de atividade... porque é que nem a [ ] fala "pra quê lateralidade, o que é lateralidade?" Especificar mesmo! Porque as vezes você fala lateralidade, a gente pensa que todos professores... não sabem gente! Só sabe se você vai ter formação, aí você vai fazendo por fazer assim né, aí se você não vai estudar, você fica naquela...

E você acha que os objetivos que foram desenvolvidos nas atividades durante o programa, o material pedagógico, os procedimentos didático-metodológicos que foram usados, como que você avalia? Você acha que contribuíram para novas aprendizagens pra você? Durante o curso e de que forma especialmente?

Foi muito bom, porque assim são atividades que às vezes fala assim, "ah mas isso eu já faço com as crianças", mas a questão é estar pensando: por que eu vou, com que objetivo eu vou trabalhar os movimentos, os movimentos de locomoção, outros... é de você mesmo saber o que realmente você está fazendo. Assim você começa a valorizar o seu trabalho; quando você sabe o que você está fazendo.

Quando está claro pra você... o que você espera daquele trabalho...

É, eu sei o que eu estou fazendo, eu estou agindo assim porque eu sei o que eu estou fazendo. Agora, se você está agindo e alguém chama sua atenção e você pega e já se retrai é porque você não sabe o que você está fazendo...

Você não consegue argumentar e defender o seu ponto de vista.

E quando você sabe, a pessoa fica até meio assim... de chegar e falar. “Não, eu sei, eu estou tentando trabalhar isso mas está difícil”... Semana retrasada mesmo, eu estava trabalhando aquela musiquinha, eu falei, gente as crianças não estão habituadas... não sei... precisam aprender a brincar também! Aquela música “apareceu a margarida”, a gente estava fazendo uma brincadeira dramatizando, né. Porque a gente tá com um projeto de contos de fadas, de reis e rainhas, aí eu trabalhei essa música da margarida, e aí você já trabalha todo esse movimento, de direção, quantidade “tirando uma pedra olê, olé, olá”, os soldados, né! Tinha a margarida no meio da roda e tinha nos muros as crianças formando a roda, e tinha os soldados, um grupo perguntava: “onde está a margarida olé, olé, olá?” Aí os soldados: “ela está em seu castelo olê, olê, olá”. Essa questão da criança perceber que ela constrói conhecimento, um texto através do movimento, sabe, eu estou com isso, porque eu não pensava assim. Foi se construindo.

Às vezes você dá um desenho pra criança, aí você fala... mas como? Ela tá construindo primeiro o movimento, pra ela ter consciência daquilo, daquilo dentro dela, pra depois com a mão ela vai perceber que ela vai desenhar, construir. Esses dias eu estava lá, “vamos montar um castelo com sucatas”, aí eu dei de tarefa, você vai fazer um castelo com a sua mãe, porque eles querem tarefa, né! Eu não vejo tarefa pra criança de caderno, então eu falei assim, “então vai fazer um castelo com sua mãe”. Aí eles falavam assim: “ô mãe, não é de desenho! É de construir, tem que pegar e construir o castelo, pegar as caixas...”, porque há outras formas de fazer o castelo. Porque eu posso fazer com o corpo, no bidimensional, no tri, essas coisas. Tudo é um processo, e é bonito até, você vai vendo a essência... Gente, nós somos professor, nós temos que estar estudando mesmo, pra estar mudando, senão vai ficar naquela coisa arcaica.

Eu queria que você comentasse suas impressões com relação à intervenção dos docentes, pesquisadores, dos monitores do projeto...

É levar a gente a estar refletindo, pensando e refazendo a nossa prática, estar cutucando, estar... porque mesmo aquele que sabe, às vezes, a pessoa fala: “porque eu não me mexo?”... eu acho que é isso mesmo, tem plantinha que demora mais pra nascer, tem umas que sai na pedra, né, tem outras que nascem aí, você joga de novo, então por isso que eu estou sempre lá.

Semeando! E com relação à satisfação geral, com relação ao formato do programa: dia, local, horários, pesquisadores, materiais, atividades, tudo o que envolve o programa, como que você faz essa avaliação? E se tem algum aspecto específico de um semestre ou outro que você queira destacar?

Confesso a você que sair da minha casa à noite tem sido difícil...

Imagino!

É uma correria pra mim. Porque eu fico o dia inteiro, aí a noite que eu encontro com a minha filha, se você ver... olha... eu fico entre a cruz e a espada! Minha família fica... Aí eu falo assim: “gente, é o profissional, é a família...” Eu falei pra minha filha: “eu não vou fazer curso a noite”, esse semestre eu falei que não ia fazer. Eu falei que eu não ia fazer a noite não. Se fosse durante o dia... mas daí minha filha, é aquela falta, daí eu vou ficar com aquela falta, porque está sendo tão bom pra mim. Se fosse no período de trabalho, assim, à tarde, pra mim seria melhor, eu preferiria à tarde, aí já vai no horário de aula mesmo, mesmo que extrapole minha carga horária que eles oferecem, eu ia... porque à noite... eu levo minha filha... é que eu tenho meu marido que colabora muito comigo, mas você vê... a gente se doa tanto pelo outros, entendeu?... Não posso nem pensar [risos] porque que nem hoje eu escrevi um projeto para um concurso, meu trabalho foi pré-selecionado. Lembra? No semestre passado eu falava assim: “ai, os coelhinhos da Alice!” Então... eu escrevi o meu projeto pra esse concurso do “Arte na escola”. Todo ano tem, ele dão prêmio para os professores, é nível nacional. Aí eu mandei o

meu relato lá e foi selecionado. Olha, é o querer mesmo, porque eu falo assim, Fer... às vezes, você faz as coisas no seu espaço de trabalho e você não é valorizado. As pessoas querem que você faça... mas você não é valorizado. Aí eu cheguei e falei assim: "sabe de uma coisa... eu tenho que me valorizar, eu tenho que correr atrás daquilo que eu acredito!". Então o reconhecimento... de repente, no próprio espaço assim... você sabe como que é, né? Ai, eu tenho que andar por mim; eu tenho que pensar, eu, independente de estrutura, o que eu escolhi pra mim. E aparecem anjos na vida da gente, que vai eliminando, vai abrindo os olhos, porque já tem experiência. E aí eu escrevi o relato e meu trabalho foi selecionado. Aí eu tinha que mandar até o dia vinte e quatro, eu tinha que mandar lá o portfólio com todas as comprovações, com cópias, não sei o quê...

É da Universidade?

É do polo "Arte na escola", que é uma parceria da Universidade com uma Fundação lá, não sei o quê! Se você clicar lá no "Arte na escola", você vai conhecer tudo. E eu... Aí, eu: meu Deus! E você com filho, você com escola, você com isso e aquilo... ai eu tenho que fazer! Chegou nas férias, eu fiquei fazendo relato, que não é fácil, porque você lê e nunca tá bom... não sei o quê, não sei o quê lá! Aí agora eu terminei o meu portfólio, e a minha professora: "Você já mandou? Vai dar o prazo e você não mandou?" Aí eu falei: "Não!" Aí hoje eu não fui trabalhar a tarde, que viria aqui a noite, aí eu fui...

Organizou...

Mas é uma coisa.. que falam assim: "como que você consegue fazer tudo isso! Ai, como que você faz isso, não sei o quê? Ai, não sei como você arruma tempo?" Mas é o que você acredita, né! É você se valorizar, acreditar, porque, às vezes, você faz as coisas né... "Nossa, mas seu trabalho é bom, manda!" Então, agora eu estou esperando.

Quando sai o resultado?

Então, dia vinte e quatro... Mas agora está com essa greve do correio, mas eu liguei lá, e a moça falou assim: "não, você tem que mandar por "A.R.", você tem que comprovar que postou. Em outubro, em novembro... já estou assim "vou receber o prêmio!" [risos]; Mas eu já fui três vezes finalista.

Parabéns!

Três não, duas. E assim, eu acho que quem vê lá o meu nome fala assim: "essa menina é persistente!"

Está certo! Está desenvolvendo um trabalho com competência!

Mas é essa questão do horário mesmo, o principal ponto, se fosse à tarde... seria melhor pra mim!

Você considera que sua prática pedagógica foi modificada por ter participado dessas atividades do programa?

Foi, com certeza!

Quais os elementos que você poderia indicar que mais contribuíram para mudar sua prática?

Na hora mesmo do meu planejamento, eu já sento e penso o que eu vou... quais os objetivos, quais os conteúdos de movimento que eu vou desenvolver com as minhas crianças, o que elas estão pedindo pra mim, o que eu posso trabalhar com isso. Então essa questão... porque, às vezes, a gente vê só movimento... que nem essa percepção visual, auditiva, né! Toda essa questão, porque às vezes a gente só vê o movimento. E essa questão da percepção, que nem

agora esse percurso que ele deu ali, do labirinto, de andar com os olhos vendados, né! Nas artes cênicas, trabalha muito com bexigas, de movimento, de estar com os olhos vendados, de rolar no chão. Porque que nem eu estava fazendo na faculdade... gente! O professor dava a atividade... porque é essa questão mesmo do professor participar, você vê essa dificuldade do professor participar, vivenciar, sentir essa sensação do que é o rolar... Essa semana mesmo, eu fui trabalhar segunda-feira, eu fui substituir uma professora do maternal, e eu estava lá de cobra né, então... "vamos, como que a cobra rasteja?" Não é assim, porque a gente fala: "A cobra vai subir olê..." Ela não sobe com a mão, né! "É com o corpo, como que é?" e se arrastando no chão e as crianças: "nossa! Essa é minha linguagem!" Porque viram a professora... Aí a outra pegou e falou assim: "nossa! Depois disso aqui você vai pra reunião viu?" Aí eu disse: "eu já trouxe uma troca na minha mochila". Então, o professor de educação infantil tem que sempre andar com uma troca, porque se você vai sair de lá da escola, você já leva sua malinha. Porque é o corpo. Que nem hoje a brincadeira do "patinho feio", é o professor brincar, porque, às vezes, o professor fica ali sentado, olhando, a gente vê muito disso!

Mesmo na educação infantil acontece bastante isso?

É, de sentar ali no murinho, porque tem muitos professores que [o problema] é a questão do movimento corporal...

Você acha que interfere?

Olha é complicado. Eu estava até nessa parte do currículo conversando... professor especialista, professor de educação física especialista, mas ele tem que ter pedagogia, tem que ter formação pra trabalhar na educação infantil, porque é outra visão do fundamental, a educação infantil. "Ah! Mas e daí..." começou aquela discussão "vai começar a fazer que nem no fundamental, fragmentar... eu sou professora de Artes, ela é professora de Língua Portuguesa que trabalha linguagem oral... porque tem esse problema também, essa questão... porque eu já pensei assim, de repente eu gosto de movimento, vou trabalhar essa parte. Porque é mesmo né! Se tem alguma professora que tem algum problema de locomoção... Porque para as crianças nós somos os modelos, é o espelho, eles estão olhando pra gente, vendo se a gente... Porque que nem eu sou uma palhaça [risos] eu gosto, eu brinco, eu entro no mundo mesmo das crianças! Eu falo assim que é espontâneo sabe? É uma coisa minha. Então hoje na hora da entrada, o menino trouxe um "cavalinho", eu falei "Nossa! Você trouxe um cavalinho novo!" Aí eu lembrei daquela música [ ] Aí eu entrei no portão que eles estavam esperando, aí eu me balançava, e falei "ai, eu vou entrar que nem pônei" e me balançava, porque é assim que eles entendem, aí essa criança olhava pra mim começando a dar risada: "ai, ela brinca que nem eu!" Porque você não tem que ensinar a criança a ser adulto, em miniatura. Você tem que ensinar a criança a ser criança. É assim que a criança faz, é assim que ela desenha, é assim que ela vê o mundo. Então eu acho que nós professores temos que começar a enxergar o mundo, que nem eu trabalhando com as crianças, com o olhar das crianças, como que ela está percebendo esse mundo. Aí eu vou entender. Agora se eu começar... ela tem que fazer sei lá...

E você acha que o programa, além dessas mudanças que você acha que contribuíram, com relação ao planejamento, à execução também, ao alcance dos objetivos... com relação ao que é ser professor, você acha que o programa propiciou essas reflexões? O que significa ser professor, de uma maneira muito mais ampla? Porque você acabou de dar vários exemplos aqui...

É porque eu falo assim... ainda mais em um curso como esse, porque eu também olhei e falei assim: 'nossa! É da universidade', porque tem que ter uma parceria assim... Porque que nem Fernanda, nós somos pesquisadores, professor do campo ali que a gente está no dia-a-dia. E

tem pesquisador, o teórico. Então acho que tem que ter um projeto coletivo dos dois, os dois são pesquisadores.

É a colaboração.

Nós dois juntos num projeto, eu acredito nisso. Porque tanto o professor da prática, quanto o do teórico tem que trabalhar em parceria, uma construção. Não é que o teórico é melhor que o da prática... não! Os dois têm que... Porque que nem essa professora, às vezes uma professora que não tem mobilidade no corpo, observando minha prática, ela fala: "olha, no meu trabalho eu vou fazer isso, vou teorizar isso..." É esse trabalho junto assim... 'eu não tenho a experiência de uma sala de aula, mas eu posso fazer essa relação com a teoria'. Então esse momento aqui sempre me leva a refletir demais! Muita reflexão!

É o tempo todo, sem parar...

Às vezes, eu paro lá com minhas colegas e falo: "ah, o que nós estamos fazendo? Nós temos que mudar...". E tem uma professora que fala assim: "A gente tem que marcar o nosso território, falar é isso aqui, eu estudo pra isso!" Pra você ter sua autonomia mesmo. Que nem a menina colocou lá, a gente trabalha no subterrâneo, você fecha a porta e faz o seu trabalho, porque aqui na minha sala, eu faço o que eu quero. Porque senão daqui a pouco sabe o que vão fazer? Vão fazer apostila, montam tudo em apostilas lá e fala: "toma, faz aí". Eu não vou querer fazer isso, porque eu gosto de inventar tanta coisa... Às vezes, eu fico doida com as minhas invenções lá, porque dá trabalho. Aí já ia me "matando" um pouquinho, mutilando aos pouquinhos...

E quais tipos de conhecimento você acha que se apropriou do programa, que você poderia citar?

Olha, tem uma fala aí que hoje a [coordenadora] até colocou, que é o corpo que pensa, que sente, o corpo histórico, que tem uma história. Eu acho que essa fala é um conhecimento de levar o professor a refletir: "o que eu estou fazendo com o meu corpo? E com o corpo do meu aluno? Será que eu estou respeitando o meu corpo? Será que eu estou dando essa possibilidade dele se desenvolver, ou eu estou tão engessada... Tão engessada que a gente fica naquelas coisas determinadas?". Então esse corpo que pensa, que sente, que quer se desenvolver. Então esse foi um conhecimento assim... porque é mesmo, o corpo é pra ficar parado, porque o corpo atrapalha! E tem uma hora que ele vai se acomodar. E hoje na rua eu escutei um vendedor de doce falando assim: "só Deus vai me parar!" Porque ele estava tão feliz, "porque eu vou descer com meu carrinho e vou fazer meu dia, só Deus vai me parar." Porque é isso mesmo, só Deus mesmo para parar... um corpo tão perfeito!

Então... a gente está estudando, entende? Eu estou buscando, então a gente está teorizando, fazendo essa relação com a prática, e aí como a gente fica vendo as coisas, às vezes as pessoas ficam olhando a gente meio "torto" assim, eu falo assim: "mas a teoria fala isso", e às vezes as pessoas conhecem a teoria e tá ali relutando para não relacionar essa prática com a teoria, né! Que nem hoje mesmo, a gente brincando de "patinho feio" todo mundo lá naquela maior alegria, energia, "pega, pega", e agora aqui no curso minha colega tava falando: ai meus alunos da sala falavam assim: "eles estão brincando de patinho feio!". Porque a outra criança que está no espaço, ela vai vendo esse movimento, e ela vai tá aprendendo só de ver. Então toda vez que ela ver esse movimento ela vai querer fazer. Agora se for aquele movimento já: "olha, tem que andar assim", já vai determinando a maneira de expressar, como que a gente vai desenvolver essa criança, essa criança autêntica?

É esse trabalho né! Eu estava teorizando um trabalho meu lá, e eu usei o Demerval, o Saviani. Ele é histórico-critico, e ele fala muito essa questão do trabalho, que é através do trabalho que a pessoa se fortalece como pessoa, se constitui como pessoa, né! Que ela vai transformar a

natureza, vai transformar aquilo que está ao seu redor, vai sempre querer progredir, crescer, caminhar. E aí ele falou assim: que o professor fala assim: "Vamos parar de brincadeira e vamos trabalhar, todo mundo sentadinho, agora vamos parar de brincadeira e vamos trabalhar". Mas o que é esse trabalhar pra criança, gente?

Brincar é coisa séria...

Quando eu era criança, eu brincava. Então a gente tem assim numa atividade de leitura, a gente tem que juntar esse lúdico, porque se a gente falar "olha pra ler tem que sentar assim ou assado" já vai colocando os modelos, não! Tem uns que deitam no chão, tem outro que não, cada um vê a posição mais confortável. Aí a gente começa a ver, nossa você começa a ficar cada vez mais intrigada, você começa a ficar angustiada até. Porque aí você começa a estudar, às vezes, você fala assim: quando você não via nada, se não sabia das coisas... mas agora você está sabendo, você está consciente, aquilo vai te incomodando. Você fala: "nossa! O outro não está deixando ele desenvolver"; "nossa! Esse não é o respeito, a gente não tem que ensinar a criança a respeitar?", a dividir em grupo, tudo, essas coisas? Através do movimento, você olhar pro outro, você tentar uma comunicação. Pra um você tem que falar de um jeito, com outro de outro. Eu falo "gente como que a gente tem que aprender!".

E eu estou feliz, e estou fazendo de novo esse curso, porque assim, uma coisa que mexe comigo porque eu trabalho com crianças pequenas – de 1 ano e 8 meses, agora até 5 anos – é o movimento! E agora tem outras meninas na minha escola aqui, mais duas professoras, então vai criando aquela força! Uma vai levando a outra. Tem vezes que você tá lá fazendo as coisas e sua turma tá agitada, não sei como que aguenta, ai meu Deus: "que você tomou pra vir pra escola?" Você já chega, né! Porque que nem, essa semana, porque as crianças chegam e já vai sentando na mesa, então eu peguei e coloquei uma plaquinha lá escrita: "estou na quadra esperando vocês". Eu coloquei porque as crianças vão falando: "professora, ai eu quero corda", e às vezes não deu tempo de preparar o material, aí você já vai assim esquematizando. A criança tá pedindo, porque ela fala o que ela quer, né! A primeira coisa quando eles chegam, eles falam assim: "Nós não vamos lá no parque? Nós vamos desenhar?" É desenhar e ir pro parque. Porque também o desenho? Olha só como tem uma ligação! Porque o desenho, agora minha turminha, tá naquela fase de expressar suas ideias. Os menorzinhos até puxam os movimentos. Agora eles já estão conseguindo expressar suas ideias, já estão construindo um texto através do desenho, e aí eles querem desenhar todos os dias. Eu preparei essa atividade na entrada, porque a gente já vai entrando e já vai pra quadra. Então eu coloquei lá o cone, as cordinhas individuais, porque no parque eu levo a corda e amarro na árvore e eles ficam lá. Tem um menino que já está pulando até o vinte cinco, então esse menino está levando o grupo. Então eu peguei e coloquei as cordinhas individuais, a corda grandona e deixei lá pra eles, pra ver como que eles iam brincar, pneu também, fiz o circuito lá, pra eles ficarem lá brincando, um túnel pra eles entrarem dentro. Então foi bem livre. Lá tem uma quadra que você pode subir na arquibanca... É uma atividade que, assim, movimento você tem que ficar atenta, porque pode acontecer, né, algum acidente. Mas se a gente for ficar assim: que vai cair, que vai machucar, que vai fazer não sei o quê, a gente não faz nada. Que nem agora eu estava vendo no vídeo, aquele banco, falei pra colega do lado, tem que por a criança pra andar. O olhar do adulto sobre isso, que vai cair, que vai se machucar, são os desafios. Mesma coisa se a gente vai pegar um carro, e vai aprender a dirigir, depois você vai aperfeiçoando, essas coisas. Mas parece que as pessoas não fazem, essa conexão né, a questão ali de proteção, pra não cair, mas nós somos profissionais...

Você não acha que a questão da ordem é porque fica mais fácil para lidar na escola? Porque é mais difícil de lidar, como naquela sala de matemática que a gente viu, cada um fazendo uma atividade diferente, ali ao mesmo tempo, não é?

Você controla! Você controla, você domina a cabeça de todo mundo.

Você vê assim?

Eu vejo. Nossa! Eu estou começando... sabe eu to assim...gente, não pode. Eu sou eu, a Fernanda é a Fernanda, e a gente tem que respeitar cada um. Nós não vamos desrespeitar ninguém. Olha... Tudo é o diálogo, é saber conversar com o outro. Por isso que eu to falando, do jeito que está a situação, a gente só escuta agressão, né! Essa questão da agressividade, de aluno desacatando professor... por quê? Vamos pensar? Vamos ver a nossa história? Vamos ver o que nós construímos, e o que nós podemos desconstruir? Vamos construir de novo, né! Esse modelo já não dá certo. Essa coisa de um manda e o outro obedece. Não! Todo mundo ali faz parte do contexto e que pode ter a sua colaboração. Não um manda e o outro obedece, um está ali pra ajudar o outro. A coisa mais simples. Uma criança está ali mostrando pra você, professora, eu quero isso. A criança está lá dando murro, você tem que fazer essa leitura, por que ela tá assim agressiva? O que está acontecendo? Não é aqui na escola, é lá. Ela não pode falar o que está acontecendo lá. É essa questão social, né! Aí a gente fica... não! Fica quieta, se comporta, não faz assim! Você já foi até a casa daquela criança pra saber o que está acontecendo? "Não, a gente não pode se envolver muito senão vamos arrumar confusão". Olha, é complicado porque nós não somos... mas, você vai pensando, se aquela criança está agindo daquela forma, ela não está bem, porque uma criança bem, ela fica na escola, ela quer participar, ela tem prazer, né! E também não é assim! Tem gente que fala assim: "a criança não está bem, é o professor que não está sabendo a dinâmica". Olha o seu grupo está assim...como se o problema fosse... **"**Olha, acho que é a sua dinâmica..." Não! Tem todo um contexto ali pra ser analisado. Como que eu vou... e como que toda equipe vai se relacionar com essa criança? Como que vai lidar com essa criança, né? Olha, esse trabalho de grupo...

É o que você sente mais falta hoje?

É, é o respeito, né! Porque eu vejo assim... a outra também... Porque cada um tem uma história, né! Tem uns que são criados naquele ritmo mais... tem uns que são criados mais livres e se dão bem e vivem em paz. Então é essa diversidade mesmo, difícil trabalhar com a diversidade. Falam tanto que é preciso trabalhar com a diversidade, bonito e tal, trabalhamos com a diversidade! Mas na prática... aquele ali o que que eu faço?... Essa coisa assim, de você estar relacionando a prática com a teoria, é o professor pesquisador mesmo, porque às vezes eu vejo grupos assim, eles estão atrás de receitas, que nem, ele está passando a atividade ali, mas e o porquê que eu vou dar aquela atividade? Se bem que, às vezes, as pessoas vão nesses cursos pra pegar as "receitinhas". Eu venho pensando muito nisso. Ah! Mas é que o outro não faz... Mas não é que o outro não faz é que ele não está nesse momento ainda! Tem que ter muito curso de formação mesmo. É o desenvolvimento da pessoa como profissional! Por isso que eu estou dois anos, não tem problema, repete 'mil' vezes, porque daí a gente vai ficando cada vez mais...

E o que o programa está buscando é aproximar a universidade da escola, e a escola da universidade! Não pode ficar só na universidade.

Porque daí a gente precisa de um embasamento teórico. Porque eu tenho a minha prática, eu vou lá apresentar a minha prática, você tem a sua prática, tem a teórica... é um ajudando o outro.

Exatamente!

As temáticas, os conteúdos que foram trabalhados ao longo dos semestres, eles se complementaram? Foi possível verificar essa articulação entre um semestre e outro? Você que participou de todos.

Ah! Eu acho assim né, porque teve aquela parte, a teórica, o embasamento teórico, porque às vezes a gente dá atividade de movimentos, mas não sabe assim especificamente o que está trabalhando. E, às vezes, a gente nem dá atividades de movimento porque não vê... acha que aquilo... né, é uma atividade assim, que não tem... não tem tanto valor mesmo. Ah! Eu vou brincar de roda, eu vou brincar de "patinho feio", porque às vezes você até vai vendo assim o movimento das escolas muito quieto, aquele silêncio, aí você fala assim: "Nossa, será que eu estou numa escola mesmo?" Então acho assim, a prática, as atividades né, essa questão mesmo do movimento, o que que é a educação física? É o movimento né, trabalhar o corpo. E essa questão da teoria, veio assim afirmar: "olha, você tem que trabalhar isso, porque é pra isso", desenvolve a questão de coordenação motora, a questão também do pensamento mesmo, da criança se apropriar mesmo do saber por inteiro através do corpo, da expressão corporal que ela vai se apropriando. E é isso mesmo que eu venho refletindo muito sobre essa questão. Da questão da expressão corporal, mesmo, das crianças. Porque, às, vezes vejo assim na sala as dificuldades das crianças de pegar num lápis, de se organizar mesmo, nos cadernos, nas folhas assim. Aí eu falo assim "olha se ela vivenciar isso, olha agora nosso corpo é um lápis, nós vamos desenhar, então nós vamos ter que trabalhar todo esse espaço aqui." Então eu acho que com os pequenininhos eu trabalho explorando bem mesmo essa questão corporal do espaço.

E os semestres do curso, durante esses dois anos de curso, você sentiu essa complementação de conteúdos, foi produtivo, como que foi?

Eu senti, sempre...

Ficou repetitivo pra você? Porque todo semestre entraram professores novos, então algumas coisas acabam sendo retomadas. Como que você enxergou essa relação?

Eu falo assim, que nem eu falei já, que é outro momento, né. Porque assim, a gente vem no primeiro, primeiro semestre, então a gente estava ali conhecendo, se apropriando, relembrando coisas, né. Aí depois você fala "olha é mesmo, preciso rever isso." Aí você tem em outro momento, apesar de, às vezes, ser repetitivo, aquilo vai... estar sempre revendo mesmo, vai apropriando cada vez mais. Aí vai esclarecendo melhor, porque eu acho que não é na primeira que a gente... a gente vai ficando cada vez melhor... Vai ficando cada vez melhor.

E como você avalia a sua participação no programa? Você sentiu que você teve oportunidade pra você atuar, não apenas como aluna de um curso, mas também como um sujeito ativo, participando da elaboração desse curso, avaliando o tempo todo o que estava sendo desenvolvido, propondo atividades?

Eu acho assim, que o curso abriu oportunidades de nós estarmos participando, a gente participou, a gente colocava, então acho que assim... não foi assim um curso em que só o professor lá... não! É uma troca mesmo, que nem você saber já... a universidade e a gente com a nossa prática, então foi assim uma dinâmica bem gostosa. Não é assim... "Olha eu vim aqui pra explicar para as professoras..." Não! Acho que valorizou bem assim essa questão, "olha, você fala, vamos complementar mesmo", acho que teve assim a participação da gente, trazer também atividades, então acho que ganhou dos dois lados.

E teve espaço pra compartilhar com as colegas também, com as outras professoras, as experiências do dia-a-dia?

Teve. Porque é assim, a gente vem fazer os cursos, aí a gente começa a fazer as atividades lá na escola daí você já vai mexendo com o outro, porque, às vezes, aquele... às vezes, a questão do movimento, de alguma outra área que a gente está meio parada, aí você tem um colega ou um amigo que está fazendo um curso diferente, você observa... "puxa! Olha! Ah, eu estou fazendo um curso... ah, é mesmo, achei legal!" Então já vai alimentando o outro, mesmo aquele que não

está participando vai vendo o movimento do colega, e vai se movimentando, né. Que nem hoje mesmo eu fiz aquela uma do barbante...

Aquela do caminho, do labirinto?

É, de entrelaçar... Aí eu coloquei assim: tem uma rampa lá na escola pra cadeirante, e tudo, né. Então tem um lugar... e eu passei o barbante, e coloquei lá adiante os crachás de nomes, então eles tinham que passar, pegar o crachá e voltar né, porque daí eu já tinha o controle de quem já tinha passado. Nossa! Aí eu fiquei observando, porque eu falei assim "olha, é uma teia elétrica, não pode tocar, vai dar um choquinho!" Nossa, você precisava ver as maneiras, várias possibilidades de passar que eles criaram! Com o bumbum, teve um que passou rolando, teve outro que foi pulando mesmo, né. E foi uma atividade gostosa. Aí a outra colega viu e falou: "Ai eu vou dar para os meus". Então, às vezes, assim, na correria do dia-a-dia, porque a rotina... assim, porque a gente já entra lá e começa...

Não para um minuto...

Não para, né. Então eu cheguei e já fui lá preparar o local lá, porque era assim... não era a primeira atividade, então a gente tinha que deixar lá arrumado. Então, às vezes, é essa questão mesmo, a correria mesmo de organizar... tem que ter bem um plano de aula, fazendo bem... então a gente vai fazendo essa troca muito legal.

E tem alguma coisa que você queira destacar como mais significativo do programa? Assim como também o menos produtivo, que você considerou menos importante?

Que nem eu falei pra você né, que acho complicado, acho que não vai dar pra eu... mas eu estou sentindo porque na execução das atividades, essa questão da prática, às vezes eles até colocaram atividades que a gente já conhece, mas eu falo assim que falta muito esse momento mesmo da troca, na escola não dá tempo assim de você... é aquela correria, então não dá tempo de você conversar com o outro. Então aqui a gente tem esse momento de compartilhar. Eu fico né... eu falei "ai, olha não vai dar", mas eu vou perder isso né! Falei "ai..." Mas essa questão mesmo do horário, se fosse num horário de... no horário normal de trabalho que não fosse a noite...

Esse é um entrave, o horário?

É, porque a noite está meio complicado, porque eu vim de teimosa, de querer fazer, porque eu gosto. Mas, vou sentir essa questão mesmo dessa troca da prática, de estar aí nesse constante de tudo. Porque eu vejo assim que a gente não... ah, então eu gosto do movimento, eu sinto que é isso, então eu queria ter aquele grupo e estar ali toda semana trocando, refletindo: "ah, como foi essa semana?". Até um grupo pequeno mesmo, "como que você trabalhou o movimento essa semana?", "como que está sendo lá o projeto na sua escola?".

Seria um momento de reflexão, como se fosse um grupo de estudos para pensar aquela semana, pensar as próximas?...

Isso, aí você conhece esse grupo, aí você já vai trazendo material mais específico para esse grupo, porque tem pessoas que não tem muito interesse em movimento, então vai começar desde lá do... acho que se tivesse um grupo de estudos mesmo, assim olha: "então, você acha que é o movimento aqui que vai nortear o seu trabalho?"... toda semana a gente... ou de quinze em quinze dias, entendeu? Pra gente estar se reunindo, eu acho interessante.

Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre a inter-relação do conteúdo que foi trabalhado durante os módulos do programa com a sua prática pedagógica. Nós até falamos um pouco disso anteriormente... mas corresponderam às suas necessidades, os conteúdos que foram trabalhados com a sua prática?

Nossa! Muito. E vem correspondendo, né. Que nem eu estava falando pra você que agora eu estou participando do currículo do movimento lá né, de um estudo lá pra organizar o currículo da educação infantil, e a gente vê mesmo essa falta... que tem ali tudo escrito... mas essa falta mesmo da gente estar estudando. Então aí eu estou lá no grupo, eu já não estou tão perdida sabe! Não, eu já sei alguma coisa né porque a gente está ali... agora se a gente ficar só ali naquele nosso mundinho, a gente vai fazendo sempre aquelas mesmas coisas, e sem... porque a gente tem que caminhar pra frente né, ficar estacionada ali né, complicado...

Bom... suas expectativas então foram atendidas, aquelas que você tinha lá no início do curso, tem alguma que não foi atendida?

Foram, tanto é que eu vim atrás do curso, quando saiu a inscrição eu já "ah, vou dar continuidade, né", aí não consegui a vaga, porque eu até pensei que quem já tivesse cursado era automático. Aí eu vi que não, que era a turma nova, pensei que fosse mesmo... não sei, até uma sugestão mesmo desse grupo de estudos. Eu acho que seria interessante, porque tem pessoas que estão querendo uma coisa mais imediata, "ai eu quero...", só pra ter uma noção, porque aqui na rede está um fluxo bem assim, sempre está entrando gente nova, ainda precisando ver qual é a proposta, como começar, então é interessante mesmo ter esses cursos pra ter uma... mas essa questão do grupo pra estar mais aprofundando mesmo é interessante. Principalmente o pessoal que já está mais assim... eu já vou fazer vinte anos na rede [risos]... que nem ano que vem eu vou pro nível B, então a gente tem que estudar mesmo, até pra estar preparando os novos.

Porque os professores que estão entrando precisam muito dos experientes... não é? E quais conhecimentos relacionados à Educação Física, você poderia citar que foram apreendidos durante o programa?

A questão das habilidades... motoras né, a questão de que de repente a gente fala movimento é só o corpo, mas assim que está incluso o visual, o tato, o auditivo. Então sempre a gente elaborar atividades focando também esse conhecimento né, o auditivo e tal, essa questão do visual, né. E, assim, de estar... que nem a gente trabalha muito com projetos, então já vai assim... "olha, como que eu vou fazer uma atividade de movimento, focar né, essa intencionalidade, o movimento né, esses projetos assim.

Você consegue hoje alcançar essa interdisciplinaridade com os projetos que você desenvolve?

Que nem essa questão da matemática né, na aula passada mesmo, "ai, passa por cima da corda", já tinha feito, sabe já tinha trabalhado isso em outras escolas, muito tempo de trabalhar, de andar por cima da corda, fazer o número dois, fazendo os números lá... e a criança andar por cima. Aí você fica assim... "ai, será que é?" Não! Será que é não! [risos] Aí você fica assim... até na Educação Física a gente vai ter que por o conteúdo de matemática? Porque a gente vê a Educação Física como a questão mesmo de expressão... e aí é a Educação Física pra Matemática, a Educação Física pra Português, Educação Física pra Ciências... Não! A Educação Física faz... Daí eu entrava nesse conflito mesmo, mas vamos equilibrar porque daí a gente vê qual que é... como que eu posso chegar no meu aluno? É uma forma de eu chegar no meu aluno. De repente a criança está com aquela dificuldade na grafia do número, "ah, vamos tentar, é uma tentativa do movimento, vamos criar, né". Criar outras possibilidades. Porque é assim mesmo né, pega estanque né, Português... aí é esse conflito porque "olha, agora é hora de Matemática, não tem nada a ver com Português, não tem nada a ver...", "olha vamos trabalhar um texto", você trabalha o texto de Português só... então acho que esse é o conflito, essa é a dificuldade mesmo de entrar na interdisplinaridade.

Evitar fragmentar... E você investe como você gostaria na sua formação continuada e desenvolvimento profissional, hoje? De modo geral, não só pensando agora no movimento, você comentou de vários projetos que você já participou, que você ainda participa, enfim... é satisfatório pra você o investimento, tem alguma coisa que impede você investir mais na sua formação?

Olha, eu gosto muito de estar buscando, eu falo: "ai meu Deus, eu gosto do que eu faço, queria ter mais tempo pra formação", que nem eu estava falando, queria mesmo fazer um mestrado, mas agora... assim... É, são coisas que a gente tem família, filho e tudo, e a gente fica vendo quais são as prioridades. Porque eu falo assim: puxa... avaliando a situação... às vezes eu estou muito lá... a gente sofre, a gente que já está lá, já tem uma visão mais... de estar enxergando um pouquinho melhor, abrindo os olhos né, e a gente vê coisas assim que você... que, às vezes, você fala assim: "ai, acho que era melhor nem estar sabendo as coisas", aí eu falo assim: "mas muito será cobrado daqueles que sabem", tem até a passagem bíblica que fala, não é? E é mesmo, a gente tem que fazer alguma coisa pra mudar, porque a gente sabe. Então, mas eu queria ter mais tempo assim de estudo, falar assim "ai, agora com a bagagem que eu tenho, entendeu? Parar, estudar... porque tem uma caminhada, mas assim, dar aula, dar aula, eu já estou com vinte anos, vai fazer vinte anos, então eu queria estar ali fundamentando a minha prática, eu tento fazer... eu faço algumas coisas... eu fundamento as coisas nos trabalhos assim, mas essa questão do compromisso...

Imagino! E você já participou de outros cursos de formação na área da Educação Física, ou mais voltado para o movimento?

Da Educação Física...?Não...

Esse foi o primeiro?

Foi. Eu já fui a uns cursinhos assim, mais curtos, assim de dias. Mas, por isso que eu vim nesse de movimento, porque eu falei assim: "ah, é um bloco, a questão do movimento na educação infantil".

O tempo também é importante pra aprofundar o conhecimento.

Porque os que eu fazia eram mais assim, cursos de jogos que eu fiz no SESC, já fiz recreação e lazer, foi bom, muito bom né. Fiz um com Fátima Baltazar, uma vez ela veio... fui assistir um curso dela em São Paulo, e teve... ela veio numa escola, daí ela deu uma fita, tenho até uma fita assim, com algumas atividades de movimento, músicas né, que até as vezes eu canto, aí eu falo "não é minha não, é da Fátima". Tem umas músicas assim bem diferentes, sabe... Mas, eu falo "não é autoria minha não, é da Fátima". Mas assim... longo assim, não na Educação Física.

Como que é o seu planejamento na escola? Como são suas aulas relacionadas a esse movimento? Você traça seu planejamento mensal? Quais objetivos, atividades...?

Que nem agora [ ] a gente fez um projeto de Portinari, jogos e brincadeiras. Então aí a gente... olha o que a gente vai trabalhar em jogos e brincadeiras, focando Portinari? Então tem a questão da pipa, tem a questão do pião, de rodar pião, da expressão corporal.

Por isso que tem um cartaz lá na escola sobre o Portinari, hoje eu estive lá na sua escola...

Isso. Então é tudo referente aos trabalhos... as brincadeiras, né. Então do que o Portinari brincava? De pião, então vamos botar pião, o que é o rodar pião, né. Aí você vai né... a música do pião, a expressão corporal.

Você vai traçando seus objetivos e vai pensando nas atividades pra desenvolver. E a avaliação... como funciona na educação infantil, a avaliação das aprendizagens dos alunos?

Então, se eles estão participando, se aquilo né... se a criança está ali, porque espontaneamente ela dá o retorno quando ela está ali cantando, né. Hoje mesmo estávamos brincando de jogos de montar, e tinha um jogo que dava pra... movimentos manipulativos, né, de coordenação motora, então tinha lá um jogo de montar que dava pra fazer um peãozinho, e eles rodavam lá, e eles cantando né, a gente já trabalhou tudo assim, então você vê que aquilo tá tendo significado pra eles, essa questão do rodar, de montar, né.

Você nota resultado nos seus alunos com relação a aplicação dos conhecimentos que você adquiriu? Não só de outros estudos, mas também do programa?

É, porque daí a gente vai vendo que uma coisa está entrelaçada a outra. Agora o que a gente tem que ver mesmo, é saber balancear, porque senão a gente vai só naquilo que a gente gosta, e aquilo que a gente não tem muito prazer a gente deixa num cantinho ali "vou dar, porque tem que dar, né". Então são os jogos e brincadeiras, a gente está bem trabalhando essa questão. Bola de meia, então o que eu vou trabalhar com a bola de meia? Chutar né. Agora, hoje eu trabalhei aquela lá do barbante, porque o [monitor] sempre pergunta "ah, você não fez?" E eu estava com aquilo, e já estava programando e nunca dava sabe, aí eu falei "não! Hoje eu faço!" Então é bem por aí mesmo, e todos os dias dou movimento, que tem assim: eu saio do parque, que já é movimento, aí eles vão beber um pouquinho de água e já volta pra fazer o movimento também. O jogo, que nem às vezes a gente fala "patinho feio? A professora só sabe dar o patinho feio?" Mas é que eles amam, né, e às vezes até o "patinho feio" por causa dessa fala está sumindo! Então é uma coisa assim... Porque eles gostam de estar ali correndo atrás do outro...

Nós até conversamos sobre isso outro dia, da importância da ludicidade, dos conteúdos da Educação Física para a formação da criança. Você gostaria de colocar mais alguma coisa em relação a isso? Porque eu lembro que você falou bastante da relação do movimento corporal, como é importante (como você acabou de citar outro exemplo agora, como segurar um lápis). Então, algum outro aspecto que você gostaria de destacar?

Eu falo que é a inquietação do professor... não... é a minha inquietação né, porque a gente vê dessa questão profissional né, a gente tem que estar aqui no registro, tem que... é caderno, às vezes, até o material da criança, agora que eles mandam assim o caderno pra criança...

Isso pra qual nível?

Para o infantil, pro jardim.

Jardim I e II?

É. Jardim I, não... Jardim II. Aí vem o caderninho, vem o caderno de tarefa, aí vem o caderno de desenho, aí você fica assim "meu Deus, veio tudo isso, eu tenho que trabalhar. Eu tenho que por essas crianças pra escrever". Eu estava lá observando minhas crianças, avaliando... se eu jogar um caderno eles vão... mas eu não quero perder tempo com isso na escola, porque às vezes é assim "ah, escreve seu nome, trabalho, põem lá, escreve [a cidade] quando vai fazer...", mas eu falo assim o tempo é tão curto lá na escola que passa rápido, e às vezes o que é prioridade de se trabalhar, essa questão do corporal, da expressão... da criança participar, porque você coloca lá, ela copia da lousa, ela fica quietinha, e às vezes aquela criança, aquela lá que não faz, que dá problema, que está falando "olha, não quero isso", "não quero ser dominado assim" e você falar "é isso, você vai ter que escrever", porque é aquilo que vem lá do Estado [ ]. E aí eu falo assim que a gente como educadora, que está nesse processo de pesquisa, e a gente vê que tudo é o momento, a infância, agora é o momento da infância, eles tem que brincar de bola, andar de bicicleta, correr, pular corda, mas eles não tão aprendendo isso na infância, tão indo contra. Está fazendo falta pra eles, porque a gente... "ai que bonitinho ele já sabe ler!", "ele já reconhece as letras"... Que nem, a gente vai... letramento... a gente vai

ler uma história pra criança, você vai cantar uma música né, você vai melhorando né, a gente vai levando, que nem eu fiz... porque eu estou com essa turminha maior, e eu fico assim naquela coisa sabe... apesar que ninguém assim veio me cobrar nada, porque eu falo assim a gente tem que embasar, eu não dou... meu caderno não é lotado, não dou assim tarefa pra... eu falo assim "gente a criança não tem tempo nem de ficar com a mãe", agora que está ficando integral... aí chega... a mãe chega, aí vai fazer tarefa com a criança, aí a mãe não pode e paga alguém pra fazer, pra auxiliar o filho na tarefa. Às vezes... eu até comecei sabe a dar... daí eu via que não vinha o caderno, "ai esqueci...", "porque a gente precisa?", "ai tem que fazer?" e aquelas tarefas assim, pelo que eu vejo, são tarefas assim de reforço, olha de falar assim vamos treinar né... essas coisas né. E aí eu até ontem mandei uma tarefa pra fazer um castelo, que era pra fazer com sucata, não veio. Por quê? Dá trabalho. Você sentar lá, fazer né, de construção né. Então essas tarefas... agora aquele ali de caderno, às vezes, um ou outro faz. Você dá uma tarefinha que você vê assim... você sabe como que a criança faz. Você conhece o aluno. Aí faz pra falar... aí eu falo "ai meu Deus"... porque é um trabalho, a educação infantil é um trabalho assim... é trabalhoso. Trabalhar com vinte e cinco crianças, cada uma com suas singularidades, cada um com uma personalidade diferente.

É uma fase de desenvolvimento tão importante.

Eles ficam ali querendo saber de tudo, eles querem tudo, um tá olhando lá, vê uma coisa diferente, você tá lá numa roda, aí o outro fala assim "olha!" aí pega meu relógio, aí você fala "meu Deus, olha o interesse daquele ali, né"... Daí de repente você vai... como que é? Tirando a espontaneidade da criança. Às vezes eu falo que era melhor não ter nem parede na escola né! Tudo aberto assim, que a gente pudesse trabalhar as rodas, contar histórias, o jogo, porque aí eles iriam pelos interesses... porque eu acho que essa fase mesmo é de exploração, de percepção de todo, do contexto da escola, de socializar com o outro, e aí a gente fica ali controlando e eles vão deixando de ser o que eles são... vão deixando de ser... vai moldando... eu vejo isso por mim mesmo, e às vezes a gente olha lá atrás, você fala assim "puxa eu tinha uma dificuldade, eu fazia as coisas o professor falava que estava tudo errado" [risos].

Quantos traumas...

Eu assisti aquele filme "como crianças"... como que é mesmo?

"Como estrelas na Terra"?

É. Eu falei, é bem aquilo mesmo. A criança naquela privacidade e o outro lá acabando com tudo.

Tanta coisa pra explorar, aquele garoto, e aí só se tem um olhar pra ele, só de um viés...

Então é bem por aí mesmo, às vezes a pessoa, ela tem aquela dificuldade, mas ela tem as outras habilidades. Então agora eu fico pensando naquele menino... é... a gente vem com aquelas receitas prontas.

E o que a escola oferece pra você em termos de tempo, de espaço, de estrutura, de apoio mesmo pra trabalhar essa motricidade, trabalhar o brincar na educação infantil?

A escola lá tem um espaço bom, né. Material assim... a gente recebeu bastante material, mas assim... precisa... os bambolês lá... [ ]. Mas eu acho assim, estrutura tem, material tem.

Apoio da comunidade escolar? Direção, professores? Os próprios pais?

Até a direção fala "olha, vamos... estar explorando essa questão...", porque a minha diretora fica assim... ela está sempre assim... observando o movimento no espaço da escola. Então ela conhece todo mundo, ela sabe o nome de todos os alunos da escola, ela chama todos pelo nome, então ela está envolvida no processo, é muita coisa... então ela sempre está dando uns

toques, sabe? Mas a questão do movimento é da gente, porque eu falo assim "o diretor não pode! Você pode ir no coordenador, mas vai depender do professor. Será que eu estou pronta pra isso? É que nem o aluno, você tá ali vendo... você não pode também ficar se cobrando "ai meu aluno não está caminhando por causa de mim", porque tem n fatores. Porque aquele professor não está dando?... Tem outras coisas que está afligindo ali. Porque é de você mesmo né, olha, deixa eu romper, deixa eu tirar, porque às vezes a gente é muito melindrosa também, né. Às vezes, vem umas propostas diferentes, você fala "tá louco! Eu não vou fazer isso!" Vamos tentar né. Aí você vai devagarzinho, no subterrâneo mesmo né, aí vai devagarzinho, vai fazendo e aquele outro que no começo falava "não quero", ele começa... "olha tem razão mesmo, é por aí, não estava vendo por esse ângulo". Então acho assim que as pessoas não podem... tem que acreditar nas suas convicções, no que você acredita, senão a gente vai começar a se moldar do jeito que... falei "ai eu era tão da caixinha mesmo sabe", porque a gente vai sendo moldado mesmo, depois que você começa a descobrir as coisas, que você vai além...

E você brinca junto com seus alunos?

Eu brinco! Nossa...!

Acha importante brincar com eles, o professor estar envolvido, vivenciar as atividades?

O professor de Educação Infantil tem que levar uma troca! [risos]

Que nem as crianças!

Tem. Porque é você estar ali sendo o modelo, você tá o prazer ali né, de estar ali fazendo as coisas junto com eles. Que nem esses dias eles colocaram um brinquedo novo, o castelo lá, o escorregador, aí eu fui experimentar aquele brinquedo, eu fiquei com medo de ficar entalada no escorregador [risos]. Aí eu deitei assim, porque se eu fosse sentada assim eu ia ficar entalada, iam ter que chamar o resgate! Então eu escorreguei assim.

E a reação deles?

Nossa! Porque se eu sento no gira-gira, todo mundo vem pro gira-gira, se a gente brinca de "mamãe polenta"... "vamos brincar de mamãe polenta, professora?" Então o parque é muito... que nem eu falo, eu não paro um minuto, só quando eu estou muito cansada mesmo, que eu falo... tem dia que a gente senta ali... mas no parque principalmente a gente está o tempo todo em movimento. Eu não sei também se é porque a minha turma... eu sou muito movimento, minha turma é muito movimento, às vezes nem eu mesmo aguento minha turma. Eu falo "ai meu Deus..." Eu falo pra minha diretora "olha, eu estou extrapolando?" Porque a gente fica se policiando, né. Porque tem dia que... tem crianças que exigem mais da gente, que tá ali, que tem outras problemáticas e você tá ali só... tá ali pro grupo, aí você pede ajuda... daí você percebe quando a pessoa tá ali... que é algo além... porque eu falo assim criança que dá trabalho, está com problema... É difícil né... Mas é a nossa missão, a gente tem que correr atrás, pedir ajuda "ai eu não consigo, vem aqui!". Porque, às vezes, a gente que abarcar tudo, sabe, e a gente precisa do outro, porque às vezes a gente fala assim "ai se eu buscar, pedir ajudar, eu estou mostrando..." não, não é, nós somos seres humanos, a gente precisa do outro.

E para a gente finalizar, você gostaria de fazer algum comentário, alguma crítica ao programa de formação? Sugestões?

Essa questão do movimento eu acho que é a comunicação, de como eu me comunico com o outro. A partir do momento que eu dou um pequeno jogo, que vai lá, vai criando esse momento de interação, de acolhida, de aproximação. Ali você vê como... porque o corpo fala. Aí, eu falo assim, nós educadores, nós temos que estar vendo como que eu estou me expressando no espaço da escola, porque eu falo que as crianças estão observando a gente. Como que é o meu

relacionamento com todos lá da escola? Tem uma funcionária lá na escola que ficou conhecida como a "moça do bom-dia". Ela chega todo dia: "bom dia criançada!". Aí, numa roda de conversa a criança falou assim: "professora, eu fui ao supermercado e eu encontrei a moça do bom-dia". Então você vê como que eu estou comunicando, porque marca, você não precisa falar nada, você está ali, o seu gesto, o seu movimento com a aquela criança, elas percebem quando você não está legal. Que nem, estou lá com uma história, do projeto "era uma vez outra vez", em parceria com a OAB e o grupo Arte e tem assim a princesa... de coroa... então eu não era a professora, eu era a princesa dando aula. E eles ficam me cobrando "hoje você não veio de coroa". Então o professor de educação infantil tem que ter todo esse movimento porque... pra quem eu estou dando aula? Ah, mas professor vai ter que... mas pra quem eu estou dando aula? Na educação infantil é uma postura, no fundamental é outra postura, no ensino médio... é tudo fase, a criança percebe né. Na universidade é outra... na universidade tem alunos tendo reações infantis! Então é essa questão mesmo. A educação infantil é o lúdico, "ai mas agora eu vou...", é o jogo simbólico, né. Que nem agora nós estamos pensando no currículo, a gente está colocando lá os três eixos, trabalhar esses três eixos na educação infantil: Expressão Corporal, Socialização, que é habilidades motoras, Jogos e Brincadeiras. E eu estava falando, essa questão dos jogos, como os simbólicos, essas coisas de representação...

Só fiquei com uma dúvida, você disse socialização - habilidades motoras, como assim? É por meio das habilidades motoras esse processo de socialização?

Isso... essa socialização... que nem hoje lá, eu tava trabalhando... pedi pra eles pegarem e sortearem um número, e aí ele tinham que fazer um movimento para aquele número. Então "número dez, qual é o movimento para o número dez?", batia o pé, não sei o quê, número dois... teve criança, três crianças pegaram o número três, e então formou grupinhos, crianças de seis anos e cinco anos. "Ah, então vocês vão montar um movimento, um som pra expressar...", pra expressão corporal, né. Então ali eles fazendo os movimentos, naquela exploração deles eles criaram os movimentos, eu não disse zero vai ser assim, um vai... não. Então é essa questão deles estarem participando, e uma aula participativa é uma aula assim que se o professor... aquele professor que está acostumado com aquela... não dá aula! Às vezes, eu fico... a gente fica... "fala mais baixo, olha a professora tem...". Porque eles tão nesse processo de aprender a esperar a vez pra falar, falar mais baixo. Mas é isso que tem que ser trabalhado, pra quando chegar lá no conhecimento mais elaborado, nas universidades, não ter aquelas reações infantis que têm.

Está certo. E sobre o curso de formação, alguma coisa a mais que você queira comentar?

Não... Nossa! Eu acho que esse é o caminho mesmo, e assim como sugestão mesmo é esse grupo de estudos. Porque às vezes assim, quais são os professores? Pode até ver que, às vezes, vai surgir um monte de inscrição e vai ficar só aqueles... aqueles que vão mesmo... elaborar uns projetos mais assim... porque daí vai ter um pessoal de movimento e mais focado naquele pessoal aí dá pra ter uma interferência maior, e juntos vamos programar um projeto, eu acho que é isso. Porque lá no outro, aquele grupo que eu faço parte, do grupo de estudos de arte, a gente faz assim. Eles vêm com um projeto "olha esse nós vamos trabalhar patrimônio cultural, o que tem de patrimônio cultural? Como você pode trabalhar esse patrimônio cultural?". Então a gente vai pesquisar, e mais professores estão ali pra dar aquele suporte pra gente, pra gente tentar, a gente vai... o professor dá né... Os professores vêm e fazem aquela leitura do grupo, então você vê que quando tem aquela continuidade é muito bom.

Muito obrigada!

*

* *

Professora 3 – Vera (Duração: 39 minutos e 29 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 49 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Leitor Crítico
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 1983
Docência
Tempo de docência: 30 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 15 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Jardim I e Ensino Fundamental
Jornada de trabalho: 47 horas semanais, contando o ATP na rede municipal e o HTPC na rede estadual
Atua em outras esferas/campos: ( ) Não (x) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Olha, eu fiquei tão chateada de não ter conseguido fazer... e você sabe que eu não falto, hein!

Então... você ainda falou no semestre passado: "eu fiz já os quatro módulos, mas eu vou continuar". Lembro que foi no último dia.

Não perco nenhum! Não deixaram!

Mas por quê?

Para dar oportunidade para outros, "você já fez os outros módulos". Mas eu... na internet na hora que eu saio daqui, que eu cheguei em casa, eu não consegui acessar. Daí eu falei "ah, eu vou sem poder mesmo, eu vou!" "Não adianta vir!" Engraçado, quando é lá na Universidade, parece que é mais maleável, quando é aqui na Secretaria, acho que é muito... não adianta. Então nem tentei!

E qual o problema de você acompanhar? Se você está disposta mesmo não estando inscrita... Está um grupo totalmente novo esse semestre, todos os professores são novos.

Eu tenho a impressão que teve gente depois de mim que conseguiu vaga. Tenho a impressão que eles barraram o nome da gente.

Entendi.

Ninguém falou, mas a gente é só um pouco tonta, não muito!

Professora, e quais foram os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação específico? Quando você começou lá dois anos atrás?

Aprender coisas novas. Porque quando eu comecei... do estado pra ir trabalhar com educação infantil é diferente, então a gente tem que estar constantemente crescendo, em tudo. Ainda mais agora que está no auge a inclusão, então a gente tem que aprender como trabalhar. Então eu pego referências daqui ou de outros lugares, então a gente troca, né. Outro dia mesmo estava falando de deficiente visual, estava comentando com a colega: "olha precisa fazer coisa com barulhinho". "Mas como você sabe isso? Você nunca teve!". Eu falei "nunca tive, mas fiz estágio e aprendi". Ainda comentei quando nós fizemos aquele da cadeira de rodas, aquele lá me encantou né! As experiências que nós tivemos, e eu acho que cresce muito, além da troca nossa mesmo, muito importante eu acho.

E aí os motivos que levaram você a permanecer por mais de um semestre, porque você poderia escolher, não é, dentre os cursos que a secretaria oferece?...

Ah, porque eu gostei. Porque eu achei que não era nada repetitivo de um semestre para o outro. Eu fiz quatro semestres seguidos, só perdi o de agora, foi uma pena. Nos quatros semestres nada ficou igualzinho e falar: "não valeu a pena". Todos eles foram diferentes em tudo, mesmo sendo vocês as mesmas, ficaram mudando uma ou outra, foi diferente. E isso é muito importante, porque se você fizer sempre a mesma coisa, a mesmice que a gente comenta, de usar o mesmo caderno todo ano, aquilo passa dez ou quinze anos você pega uma cópia, acabou, matou! Então vocês também trabalharam com a gente assim de acordo com o nosso desenvolvimento, o interesse de cada um, e isso é muito importante.

E como você avalia o local de realização, os dias e os horários dos encontros?

Bom... o de hoje... atual eu não sei como é o desenvolvimento na Secretaria, mas na Universidade é muito bom. Principalmente quando a gente fazia aquela parte lá na sala de dança, ali... a sala de dança, eu acho que o ambiente é mais propício... tem o espelho... sei lá... muito bom. As palestras também me marcaram muito, até estou providenciando, não consegui encontrar aquele filme que foi passado num dos semestres...

Qual que é?

É um filme em francês...

"Ser e Ter"?

Isso.

Ah! Eu tenho cópia dele em casa.

Meu genrinho está com título lá, ele fala: "não sei onde eu procuro". Falei: "vai em coisas de educação!"

Eu tenho, eu trago pra você.

Então todos os semestres foram bem diferentes, né. Eu não gostei particularmente, tem gente que gostou, eu achei que era mais prático de ir pra Universidade no anfiteatro, mas na época que nós fizemos tudo no anfiteatro eu não gostei, particularmente achei que não era legal. O espaço não era bom, aquela bola se perdia, e lá na praça de esportes não, era diferente. E eu gostei muito do semestre que eu participei, no primeiro desse ano, que a [coordenadora] fazia um pedacinho do teórico e depois prático. Porque teve uma época... teve algumas vezes que era só prática, estava maravilhoso, a gente acaba gostando mais, mas só teórico é ruim. Então uns dias que ficavam mais pro teórico... e ela pesou tão bem assim... "ao dente, macarrão ao dente". Então bem pesado, o jeito que ela fez nesse semestre foi maravilhoso, foi muito bom, não cansava nem um lado, nem o outro. Acho que uma vez só estava todo mundo meio caidão, daí nós continuamos o estudo, ao invés de continuar na próxima semana, foi muito bom.

E os horários, o tempo de duração?

Os horários pra mim tá bom.

Por ser a noite?

Pra mim tá bom, porque além... agora sendo aqui na Secretaria poderia ser mais tempo porque a gente está perto. Agora, sendo lá naquela distância eu acho que está de bom tamanho acabar nove e pouco. Agora na Secretaria até pode acabar nove e meia, dez horas porque acho... não é só de mim, acho que a maioria... é mais próximo.

Certo. E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os materiais que os monitores usaram, os coordenadores, contribuíram para novas aprendizagens pra você?

Nossa! Muito bom, em tudo. Esse ano, ano passado eu não tive a oportunidade, esse ano eu vou aplicar aquele negócio que nós fizemos... esqueci o nome... de apertar que sopra e sobe as bolinhas de isopor?

O assoprador? Aquele de pet?

Já está separado, eu vou trabalhar com eles, no final do ano eu vou fazer com papai noel dentro. Então são coisas que a gente traz, não dá pra aplicar naquele ano, naquele momento do ano passado que eu queria, não deu tempo devido a época, não deu tempo de providenciar as coisas, eu queria por o papai noel dentro, ninguém quis comprar. Daí eu fui comprar por conta, não achei pequenininho, então abortei a ideia, mas está guardado, está aqui. Então várias coisas, os materiais, a gente aprender a usar. uma coisa que é super legal: os termos técnicos. Às vezes, a gente fala as coisas... para e fica pensando: 'qual é o termo correto?'. E é gostoso né...

O domínio...

Mudou né, não é a mesma coisa que era antes, você olha o aluno, você consegue ver como ele é puro movimento, o motivo, você consegue enxergar certas coisas. Igual, os arteiros, antigamente você falava: 'Ah é bagunceiro!' Não, agora a gente já vê que não é bagunceiro... não é bem bagunceiro, a gente consegue ver o outro lado que antes a gente não via. É a maneira dele, você consegue enxergar o que você não via antes.

Eu queria que você comentasse um pouco suas impressões – você até já começou a falar um pouquinho – dos docentes, pesquisadores e dos monitores. A forma como eles atuaram com o grupo, pontos positivos e negativos, o que você tiver pra destacar?

Olha... de verdade, negativo eu não vejo nenhum, porque o que não tá cem por cento, tá chegando lá. Porque eles também tão... né...

O processo de aprendizagem é pra todo mundo...

É o processo de aprendizagem, estar fazendo lá uma troca, eu acho que o principal é essa troca. A gente recebe e vocês aceitam essa devolutiva, vocês conseguem trocar ideias, é muito bom. Acho assim que negativo não tem, só tem positivo, foi crescendo. Achei muito legal aquele rapaz, quando foi... não lembro o nome dele, bem alegrão... Então ele falou: "no começo quando eu cheguei aqui, eu cheguei com uma ideia e depois eu fui vendo que eu tive que mudar". Então olha que legal, não existe negativo da parte de vocês. Tem certos cursos que eu falo, ontem mesmo eu comentei, do estado que a gente recebe os profissionais da área de fono, de psicologia, que vão lá, entregam a papelada, a gente parece umas tontas, preenche aquele mundo de papel, responde um calhamaço, vão embora e não tem retorno nenhum. Isso é muito triste. E vocês não, eu noto que vocês têm... embora sendo considerado Educação Física, não infantil à toa... "Educação física, ah! Vai lá brincar" (o que não é assim), embora sendo considerado dessa forma, principalmente no fundamental, eu noto que vocês são profissionais, vocês não tratam dessa forma e respeitam a gente. Às vezes vocês podem falar: "Não, é importante." Mas não respeitar a gente, ir lá e trazer papelada e a gente se vira pra ajudar e não tem o retorno. Vocês não, pelo menos dentro desses dois anos, essa turma que a [professora responsável] coordenou, não tem o que dizer.

E você acha que teve esse espaço pra compartilhar experiências então, entre os professores, entre os professores e os docentes, coordenadores, monitores?

Todos né, entre nós mesmos, entre os professores e os monitores, então foi muito bom. Legal vocês levarem, que nem aquela vez, a professora de dança, os convidados, né? Convidados lá, aquela palestrante de educação infantil foi magnífico. Então foi muito bom. Mesmo no dia em

que você está assim... está um dia que não é... tá fugindo... parece, mas não está. Abraça e chega ali.

Bom, em termos de satisfação geral com relação ao formato do programa você já falou um pouco e tem mais alguma coisa que você queira destacar, algum aspecto específico de um semestre que você queira destacar?

Não, eu falei que cada semestre foi um, diferente totalmente, foi muito bom todos eles. Visto que eu queria fazer de novo o curso, né!

E você considera que sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação nesse programa? Quais os elementos que você poderia apontar que foram importantes pra que você modificasse sua prática?

Eu acho assim que foi... mesmo que a gente use os mesmos tipos de atividades anteriores, hoje a gente sabe pra que serve, então você tem outro olhar. Então você vê um aluno "elétrico", você vai saber o por quê, você consegue ter esse olhar que não tinha antes. Eu acho que muda, mesmo que você não intensifique: "Ah não! Vai trabalhar mais porque fez o curso." Não é nesse ponto, você tem o olhar crítico. Então acho que mudou. E o legal é que a gente traz pra gente e para os outros, você divide, faz essa troca nos ATP, conversa, contagia o outro pra fazer o curso, é muito importante.

E você acha que o programa, o curso, ele proporcionou reflexões sobre o que é ser professor? Pra além de pensar só na questão específica do movimento, da Educação Física...

Teve uns momentos que levava sim, cutucando um pouco, né.

Como assim cutucando?

Com textos né, refletindo né, teve momentos... eu falo cutucando porque na verdade a gente queria fazer aquela parte, depois a prática então... mas eu acho que levou sim, foi muito bom.

E os tipos de conhecimentos que você considera que foi capaz de se apropriar no programa? Como que você pensa nesses conhecimentos hoje?

Eu acho que o principal é de ter o limite, conhecer o limite lá, às vezes a gente separava algumas coisas lá, e falava "ah, não consegue, não consegue!" Mas também a gente preparava e ficava lendo, ou então estava muito "água com açúcar", muito simples, aí conseguiam fazer rápido e não tinham interesse, né. Então montar realmente esses desafios, nossa... fomos desafiados lá. Eu sempre falo pros meus alunos que não existe o "não sei". A gente fala e fica assim né, e lá nós mesmos... eu presenciei vocês ensinando a colega a virar cambalhota, até conseguir aprender. Então de ver os limites, que a gente tem condições sim, queira ou não, a gente começa a enxergar isso neles [crianças] e passar pra eles também. Às vezes fala: "ai, pequenininho não consegue!" Consegue sim!

E conhecendo melhor também as fases da criança, o que é adequado cada faixa etária, você acha que isso também contribuiu?

Ah lógico, ajuda. Antes você tinha um olhar que você muda totalmente, agora é diferente.

... as temáticas e os conteúdos ao longo do semestre se complementaram? Você percebeu essa complementação?

Sim, embora não sendo tudo repetitivo... não repetia tudo, a mesma coisa, mas sempre completando dentro do assunto, foi muito bom. Quem entrava novo e não tinha feito os outros semestres, ele não achava falta, mas a gente que já tinha feito notava que uma coisa abraçava com a outra. Inclusive a gente conseguia comentar a respeito. A única coisa que sempre falava

mesmo era os tipos de movimentos, mas isso faz parte já, sendo Educação Física essa parte acho que teria que repetir, mas sempre abrangia de outras formas, outras atividades.

Porque é um desafio do programa também, porque sempre tem professores novos.

Mesmo os professores que já tinha uma linguagem... foi muito bom.

E como você avalia a sua participação no programa? Você acha que teve espaço pra você atuar pra além de aluna, ou seja, os coordenadores e todo mundo que participou deram espaço pra vocês pensarem as atividades, expor as suas necessidades, pensar nos conteúdos escolhidos pra trabalhar?

Ah sim, às vezes a gente que não fazia direito o serviço de casa, né. Vinha pra repensar em casa e não fazia, mas lá no momento depois juntava.

Teve espaço no programa pra você poder atuar também como participante efetiva, não só como aluna que recebe tudo pronto, como em alguns modelos que você até citou?

Eu acho que teve sim... as trocas, nós tivemos os momentos certos estabelecidos para isso, foi bom.

E o que você destaca como mais significativo do programa, tem algum ponto que você queira enfatizar?

É o que eu falei, o principal, assim, é esse respeito que vocês têm, esse retorno e que realmente está valendo a pena. Ele enriquece realmente, não fica só um algo a mais, tanto é que a gente tenta levar outras pessoas pra fazer o mesmo.

E o que você destacaria como ponto menos produtivo do curso? Algum aspecto que talvez não foi tão importante?

Eu não vi nada não importante, foi tudo muito bom. De vez em quando a gente estava cansada, mas aí é assim mesmo...

Queria que você comentasse sobre a inter-relação entre os conteúdos que foram trabalhados lá no curso com sua prática pedagógica, corresponde àquilo que você vive no cotidiano?

Corresponde, só que a gente não usa aquele título.

Como assim...?

Como vocês usam, as palavras...

Cultura corporal de movimento...?

Isso, a gente não usa esse título, quando você vai preparar aula, você não usa esses termos. Mas a gente começa até a buscar e mudar um pouco, mas corresponde e vale a pena.

Atendeu suas expectativas, suas necessidades então, quando você chegou no curso?

Atendeu e ultrapassou, eu considero que atendeu e ultrapassou.

E com relação a sua formação continuada, de modo geral, seu desenvolvimento profissional, você investe nele como você gostaria hoje? Você tem condições de investir, seja em cursos, qualquer tipo de formação que seja importante para o seu desenvolvimento?

Você não está falando especificamente da Educação Física?

Não, não. Qualquer área para o seu trabalho.

Eu, por exemplo, deixei de fazer um curso de Libras, porque eu não tinha condição de pagar. Daí depois, o Estado ofereceu para quem tinha os alunos, só que nem sempre quando você tem alunos, você tem oportunidade de fazer o curso. E vários, esses tempos atrás ofereceram cursos na área de autismo... de Educação Especial, de autista, também pago. Então não é sempre que você tem, nem eles [a secretaria de educação] oferecem todo ano... que você tem dinheiro pra pagar. Eu acho assim que teria que investir, se vocês lá tivessem condições de ajudar nesse investimento, na gente, além da Educação Física, seria muito bom. A parte de Psicologia... acho que a gente tem necessidade de aprender a entender melhor essa criança. Até a parte de Pedagogia, uma outra visão... muita coisa daria pra ajudar. Tanto é que eu fico lutando quando tem uns cursos da Secretaria da Educação e, às vezes, não consigo. Tem um curso de Leitura que eu tento, tento e não consigo nunca! Eu peço para os colegas...

Por que tem muita procura?

Tem muita procura, eles abrem as inscrições cinco e meia da tarde, eu saio às cinco. Se for num dia que eu esteja em casa, que eu não tenha HTP da outra escola, eu tento, mas até eu conseguir, nem sempre consigo.

É porque esgota na hora, é isso?

É rapidinho, todo mundo...

Ah! Pensei que ficasse alguns dias aberto...

Não, não.

Por isso que você falou que aquele dia você chegou e já tinha...

São previstos dois dias, por exemplo, hoje e amanhã... Só que hoje abre às cinco e meia, seis horas não tem mais. Então cada um vai pra um lugar aí e entra todo mundo, já faz a inscrição e acabaram as vagas. Então, igual eu, se eu apanhar um pouquinho pra entrar, ficar meio enrolada... ou tive HTP, não tive oportunidade, não deu e pronto.

Você já participou de outros programas de formação continuada na área da Educação Física, ou esse foi o primeiro?

Não, da área da Educação Física esse foi o primeiro.

E superação de limites... você sentia alguns limites antes de frequentar esse curso para trabalhar com o movimento na escola?

Ah, sentia. Eu tinha medo de dar cambalhota, tinha medo de alguém quebrar o pescoço, ou passar por baixo assim... ficava "ai é perigoso, de repente pode dar... né, distensão". Então de repente a gente vê que não tem esse perigo, é só ter os devidos cuidados, atenção. Tinha sim, tinha meio cisma, mas agora não tenho mais não!

Agora está confiante!

E como são suas aulas relacionadas à Educação Física, relacionadas ao movimento na verdade - que é o eixo movimento na rede? - como que elas são desenvolvidas hoje? Como é o seu planejamento? Você define os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos?

É... a gente define os objetivos, trabalha... igual... dança. A gente sempre procura ver de acordo com a idade da criança, as preferências, né. Dança, eles cantam e movimentam ao mesmo tempo, esses joguinhos "vivo-morto", esses dias a gente estava brincando e... todo mundo quer, e todo mundo... e faz errado e um cutuca o outro... é muito gostoso. Eu faço umas... mesmo durante a parte religiosa, na hora da abertura da oração do dia, eles fazem a oração, daí eu já coloco tipo uma dancinha com a música, e eles adoram. Daí agora eu tenho colocado... mudado

além do movimento, movimento, trabalhando o som do corpo né, a língua, dedos, formar coraçãozinho com a mão, e desenvolve né a atenção deles, e eles gostam cada vez mais. Tem uma das musiquinhas que eles levantam e sentam várias vezes, eles adoram. E assim vai diversificando, parece que eles estão aprendendo uma música nova, e é a mesma. É muito bom!

E você faz um planejamento mensal ou semanal?

É semanal. Nós temos o que vai ser trabalhado dia a dia, num quadro de trabalho. Então o horário tal é o horário do movimento, de tal a tal horário é a escrita, é a leitura, então nós temos o dia de TV, tem tudo programado. Daí dentro desse quadro de horário a gente encaixa. Então muitas vezes você dá aquela atividade, depois você dá uma repetida e aumenta algo, vai sempre retomando.

E quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje ao trabalhar com o movimento, em relação ao desenvolvimento pleno da criança de um modo geral, nas outras áreas também, não só relacionado ao próprio desenvolvimento motor?

É o que eu disse, igual a parte religiosa eu trabalho e coloco o movimento, em tudo dá pra gente colocar... Dá pra por dança... em tudo, e eles aprendem melhor quando tem assim...

Por que você acha que eles aprendem melhor?

Eu acho que por causa da música né, música é gostoso. Eu tive uma oportunidade de nós termos aqui uma tabela de basquete pra idade deles, bem baixinha, e o menininho ficou de longe jogando, jogando... "catatauzinho" dos meus, quatro anos, a hora que ele se "encheu o saco" de jogar, ele falou pro outro se aproximar, bem pertinho, colocar lá e ficar pronto embaixo, e ele pôs de baixo pra cima. A solução que ele achou, já que ele não conseguia alcançar... [risos]

Ele queria fazer a bola passar de qualquer forma...

A bola tinha que passar no aro. Então assim, desenvolve né, a criatividade deles, desenvolve uma série de coisas. Acho que a criatividade tá o tempo todo né, você coloca uma brincadeira mais bobinha lá, igual a do "patinho feio", a do "corre lenço", ali você já está trabalhando a direção, direita, esquerda, a ordem, porque se você facilitar levanta todo mundo e começa a correr todo mundo um atrás do outro. Então eles vão, e eu tenho a oportunidade de ouvir eles mesmo falando um com o outro "tem regras, a "pro" já falou que tem regras, obedece, eu vou contar!" Então se o outro não tiver obedecendo, já vem "professora desobedeceu as regras!" Isso em todas as áreas né, então você sai... a Educação Física ajuda sim.

Mesmo pra linguagem...

Em tudo né!

...escrita, oral ou matemática...

E a comunicação deles! Usa sim.

Como você falou, movimento é importante e o elemento lúdico também? Então, quer dizer, a questão da ludicidade, ela tem que estar presente o tempo todo nessa faixa etária? Como que você enxerga isso?

Ah! Não, ela não tem que estar o tempo todo, mas a gente usa bastante.

Em diferentes atividades...?

Em diferentes, mas não tem que estar o tempo todo. O principal que é muito bom nessa idade é sempre associar uma música, alguma coisa. Você vai andar na quadra pra chegar a bola até o outro lado, em tudo você sempre põem uma música e flui melhor a atividade.

E você brinca junto com seus alunos?

Eu brinco. Só quando é pra sentar no chão, que eu sou obrigada a sentar numa cadeirinha devido esse excesso de gostosura [risos], então infelizmente se eu sentar depois pra levantar é difícil! Eu acho que é tão feio ver a professora com dificuldade de levantar, que é melhor já acomodar...

Mas só o fato de estar brincando, envolvido, você importante o professor estar envolvido com as crianças brincando?

Nossa! Lógico que é! Igual... eu sento no círculo? Sento, mas na cadeira. Agora, se você vai dar uma atividade de rodar, pega um modelo... aquele que tem condições de virar uma cambalhota, ou como passar num banco, equilibrar... o tempo todo. No parque... se alguém estiver subindo o escorregador, ao invés de descer eu chamo: "Como que chama o brinquedo? *Escorregador*! Mas você tá escorregando? Não chama subidor! Então assim, o tempo todo a gente procura, às vezes, usar eles como modelo, participar às vezes a gente não consegue mesmo, que nem o negócio de rolar no chão, ficar sentado muito tempo... igual o "corre lenço", essas outras brincadeiras, eu tento ficar próxima assim, não sento no chão sempre, às vezes eu sento, depende do dia como que tá! [risos]

A escola como instituição, ela oferece pra você... o que ela te oferece em termos de tempo, espaço, apoio pra você trabalhar a questão do brincar nas aulas, a ludicidade, o movimento?

A educação infantil oferece totalmente, a gente pode trabalhar outra área junto com o brincar, então eu posso...

A comunidade escolar entende, não acontece "vamos parar de brincar e vamos trabalhar!"...

É... isso acontece muito no fundamental, seu eu estou trabalhando, por exemplo, uma parlenda: eu quero trabalhar essa parlenda, eu quero que ele memorize, que ele movimente, que ele depois futuramente procure (os mais velhos um pouquinho) letras ou procure uma palavra. Mas isso eu posso trabalhar também a parte do movimento antes, ele dançar, poder ele cantar. Então dá pra integrar tudo, você pode trabalhar o movimento pra depois fazer um desenho.

De modo geral, o apoio da escola...

Em tudo!

Material também, os recursos materiais?

Material também, nós temos recebido materiais novos, jogos, brinquedos... a princípio nós tínhamos só estes menorzinhos, depois chegou o parquinho maior. Nós temos recebido muito, nos últimos, acho que quatro anos, eles têm se preocupado.

E você que também atua no ensino fundamental, você sente essa ruptura quando vai para o primeiro ano?

Bom, o fundamental da prefeitura eu não tenho conhecimento, eu tenho do Estado... é um pecado! É um pecado porque agora tá recebendo alunos do primeiro ano né...

Seis anos...

São os novinhos de seis anos, quando tá pra completar né, cinco e nove, cinco e dez, seis anos. E é um pecado, porque lá sequer tem a cadeirinha adequada. Outro dia uma professora falou assim: "eu perdi o meu aluno, não achava onde ele tava". Eu falei "E daí?*",* ele tava ajoelhado no chão, escrevendo na cadeira, porque ele estava cansado e quando ela perguntou ele falou: "to cansado, minha perna dói!" Porque fica aquele peso nas perninhas, que o pezinho fica

balançando, né. Então nem carteira, eu dou aula aqui no [nome da escola] ainda tem o parquinho, não é o ideal, mas tem. Mas na cidade inteira só tem duas escolas que têm parquinho do Estado, as demais não têm parque, então eles não têm onde brincar, onde nada... não dão recursos, o Estado não dá recurso pra isso, cobrei da diretora, embora não tendo aluno pequeno lá, falei "puxa vida é um pecado, não dá pra comprar?" Ela falou: "Mas eles não dão recursos pra comprar". "Mas como não? Então vamos fazer uma festa, um negócio pra angariar fundos!" Ela falou: "Bom, se vocês fizerem a gente apoia, mas o Estado não dá esse recurso!".

Quer dizer, a legislação foi estabelecida, **mas...**

Imposta, como sempre né!

...mas as mudanças necessárias na prática não aconteceram!

Outras escolas dizem que é crime o que eles estão fazendo, de exigir a aprendizagem que não está no alcance, coitadinhos! Aqui como tem eu, a [nome da professora] e outras, são as quatro da prefeitura, então a gente consegue fazer com que as outras que pegam primeiro ano entendam que não dá pra ir além, então devagarzinho eles montaram um horário, assim, maleável, não fica só em sala de aula, assim mesmo ainda é pesado pra idade, mas é boa. Agora diz que tem escola por aí que é um crime, é um pecado!

Eu gostaria que você comentasse, se você tiver, alguma outra questão que você queira destacar sobre o projeto de formação, sobre a sua prática, críticas, sugestões...

Eu acho que seria legal vocês acompanharem, virem assim... aplicar mesmo, eu acho que tanto pra... não digo você, mas o pessoal quando for fazer estágio, aplicar pra conhecer como é nossa clientela, nosso "catatau" é diferente do fundamental. Conhecer de verdade, e que viesse com vontade de trabalhar como trabalham com a gente. Então, conhecer essa realidade que daí acho que vocês conseguiriam montar, enriquecer mais a sua parte pedagógica pro futuro profissional de vocês e aí ajudariam a gente também. Porque certas coisas, às vezes, que nós poderíamos estar forçando as crianças sem saber do perigo... eu estou fazendo o curso, já fiz dois anos, quatro semestres, mas tem gente que não fez nunca! Então seria importante vocês virem e realmente trabalhar com vontade, não só trazer questionários, como outras áreas, e levar de volta, pra gente manter o elogio!

Professora, obrigada, desculpe tomar o seu tempo...!

Precisando, estamos aqui!

*

* *

Professora 4 – Nádia (Duração: 46 minutos e 09 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 44 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 1989
Docência
Tempo de docência: 25 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 25 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Educação Infantil - Jardim I
Jornada de trabalho: 30 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que te levaram a ingressar nesse programa de formação?

O título me atraiu né, como que era... o movimento... Primeiro, eu comecei um curso sobre corpo e movimento, que era dado por um rapaz de uma academia, mas foi muito gostoso! Tipo um relaxamento mesmo para os professores. Aí a rede cortou. Quando surgiu esse no folder, eu me interessei sim, porque eu achei que era... mas o meu interesse maior foi... eu ainda comentei com [professora de Educação Física que desenvolveu pesquisa com ela], eu disse: "olha vai ter um curso na Universidade de corpo e movimento, quero ver o que é, né". Ela falou: "Vai sim, vai ser muito legal, tal". Então o interesse foi esse, porque eu gosto muito do movimento, né, eu acho que eu devia ter feito Educação Física, e não Pedagogia primeiro [risos]. Mas o que me atraiu foi isso, falei "Ah! Quero dar sequência!" Ainda mais que eu tinha feito... sido assim um dos pivôs da pesquisa dela, a minha sala foi, né, a base do trabalho dela, então eu quis ver mais ou menos o que ia ser relatado, o que ia ser feito lá.

E considerando que a secretaria oferece vários cursos, não é isso?

Muitos.

No início de cada semestre e vocês podem escolher um deles, ou é mais de um?

Vários, vários.

Podem fazer vários?

Naquela semana nós íamos acho que de terça-feira né, eram só duas horas né.

E o que te levou a escolher esse curso ao invés de outros, por exemplo, foi a questão do movimento como você colocou...

É, cabia também outros, mas como nós temos que fazer aquela carga horária, pela questão do extraclasse, eu queria um curso... mas é que nem eu falei... eu fui assim... eu tinha que pegar curso e eu gostei do tema, queria saber qual era a abordagem, do que ia se tratar, né.

Quantas horas de extraclasse tem que cumprir na semana, em cursos no caso, tem uma carga horária específica, ou não?

Tem, agora com o ATP, nós temos três horas de ATP, duas horas que você conta de trabalho em casa, três horas é... no meu caso que eu não estou fazendo agora curso nesse semestre, são cinco horas na escola. Então tenho, no total, dez horas a cumprir por semana.

Entendi. E como você avalia o local de realização, e o dia da semana e o horário?

O dia da semana não teve problema nenhum, a única coisa é que ele foi feito assim... foi na Universidade e à noite eu fico sem carro, meu marido usa o carro. Então fica um pouco difícil, mais por causa da locomoção, eu achei um pouco longe no dia né... mas foi por isso, é distante um pouco. Se pensar, a Universidade da minha casa não é longe, mas aí você começa a ver outras coisas... é a noite, sem carro, ia de carona, aí no semestre a [outra professora colega] não quis continuar, então eu falei "ah, não vou ficar pegando ônibus, cansada né", então eu falei "deixa né, só no último semestre".

E os espaços que foram utilizados, você acha que foram adequados, que foram interessantes?

No primeiro momento eu não fiquei muito amiga do anfiteatro não. Não porque... você vê... ela [coordenadora] ficava um bom tempo esperando o pessoal chegar e até todo mundo chegar... sei lá... não dava pra ouvir bem no começo o que ela [a coordenadora] falava, não houve assim uma boa integração do pessoal, havia uma boa integração quando ela dava prática. Mas, até que foi interessante, você tem que participar, você não pode ficar ali ouvindo só, né. Mas quando mudou lá pra aquele outro local lá...

Na praça de esportes, na sala de dança, no ginásio...

Isso, até que foi legal, melhorou um pouco.

Certo. E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas?

Eu gostei muito do material né.

Do material pedagógico?

Excelente, eu achei sim. Agora o que foi desenvolvido ali... eu acho que tudo é construtivo, tudo vale a pena, né. Eu acho que ali a coisa e séria, ali tinha a pessoa que coordena, isso era importante, não estava só nas mãos de alunos, então tinha uma coordenadora que estava ali o tempo todo observando, né. Então eu vi que a coisa era séria sim, um trabalho sério, mas eu acho que foi um pouco assim... o que me desestimulou foi mais isso né, a questão do... por causa de não ter como ir até lá. Mas achei que foi válido sim, eu gostei muito da [coordenadora], achei que ela colocou bastante... impôs uma presença, a gente viu que o trabalho é sério.

Até como você já começou a falar... gostaria que você comentasse as suas impressões com relação à intervenção dos pesquisadores e dos monitores também, o que você diria...?

Tinha os alunos que planejavam né...? Mas, tinha muita coisa ali que mais dava a impressão que era coisa pra adulto mesmo, né? Porque se você pensar, que aquilo lá estava mais... que nem pra mim, que sou do ensino infantil, eu tenho que me colocar na minha realidade, buscar, pesquisar dentro da área que eu estou. Aquilo ali apresentado parecia muito mais que era pro ensino fundamental.

Você acha que as atividades que foram desenvolvidas...

Mais pro fundamental! Não, tinha coisas ali, umas certas atividades de equilíbrio, lógico, eu tenho que ajustar, que nem eu falei, à minha faixa etária. Mas teve momentos que aquilo serviu assim... pra mim, para o meu corpo... pro meu equilíbrio, pra mim, sabe? Pessoal, pra mim né... mas... que os jogos ali, foi interessante, foi dinâmico, foi bem elétrico mesmo, mas pra eu trazer aquilo lá pra colocar na minha prática, não tinha nada a ver!

Você acha que não contribuiu pra mudar a sua prática?

Não, pra eu mudar minha prática não, porque tantos anos que eu faço... e ainda mais que fiz uns trabalhos com a [pesquisadora de Educação Física], então eu já estava focada, tanto que eu

achei que lá fosse até dar uma sequência naquilo, mas eu vi que não tinha nada... Mas eu não... pra minha prática aquilo não mudou nada. Eu vi assim, que aquilo devia estar servindo mesmo pra status dos alunos, com trabalho da própria orientadora ali né, mais como um trabalho que a própria Universidade tem que ceder uns alunos aí, umas horas pra prefeitura, uma coisa assim, né. Então a gente sempre olha daquela forma né.

É... nesse caso acho que não tem essa obrigatoriedade.

Pra desenvolver o trabalho né! Mas eu acho que foi mais isso, eu não tava muito ligada.

Entendi. E sobre a sua satisfação geral com relação ao formato do programa, você já falou que a questão da localização, pra se deslocar foi um problema...

Você sabe que se eu tivesse que fazer hoje... eu acho que a localização da Universidade pra quem mora onde eu moro é excelente, mas o que não deu condições é que eu não tinha o carro...

Era aquele momento porque você estava sem o carro...

Aquele momento entendeu? É porque eu não estava com o carro, senão eu até teria continuado. Porque precisando de mais horas... eu até tive uma amiga que continuou e gostou muito. Eu achei que foi muito bom, não importa se ele vá contribuir ou não pra minha série, pra minha faixa etária, eu gosto de estar participando, não importa! Mas é que eu dependia né de carona, então isso que me levou a não continuar, eu não tinha condições. Ai eu acho meio assim... à noite, ficar pegando ônibus, voltar e eu gosto um pouco mais de mordomia, né. E eu já estava vendo outros cursos, mas a localização da Universidade é excelente.

E o programa você acha que proporcionou refletir sobre o que é ser professor, de um modo geral?

Pra mim?

É... no que foi desenvolvido... para além da questão do movimento...

Você sabe o que é, foi distribuído, né, várias apostilas... é uma pena assim... ela até perguntava né, "vocês leram?". Eu chegava a ler sim, mas eu não lembro se tinha tarefa, tinha tarefa?

Era mais a leitura pra discutir depois no encontro, fazer a leitura prévia...

Isso... a leitura... viu Fernanda, é assim... eu lembro que davam esse material e eu tenho até guardado, mas o que ela falava: "na semana que vem nós vamos comentar!". Não dava tempo, então só ficava em jogos, ficava nas dinâmicas lá que aplicavam, desenvolviam. Mas nenhum momento... mas não sei se o objetivo de vocês era esse de suprir... houve um momento sim né que teve, um ou dois momentos só né, mas concentrou bem aí pra quem... eu vi que tinham algumas pessoas que se destacavam muito, então ficou muito... tem muita gente que toma a sala, quer dizer do infantil tem pouca sala, mas tinha um pessoal que era diretora do ensino fundamental, eu lembro até de algumas pessoas, então o assunto fica muito concentrado nesse povo, né.

Concentra em algumas pessoas...

É, aí elas começam a falar da realidade delas né, aí vai embora! Então houve poucos momentos pra se discutir um pouco a prática, por quê? Porque misturou muito o fundamental e o infantil. Quando você junta os professores do fundamental, eles dominam.

E essa relação entre as vivências e a teoria, também você acha que ficou um pouco...

Não, a teoria não. A teoria pra mim estava tranquilo. Tinha como acompanhar sim, não tinha nada de segredo, é o embasamento teórico que a gente vem estudando há um tempo, pra mim nada foi novidade, sim uma complementação.

Sim... mas, no curso, uma parte eram vivências e a outra parte era discutir as questões mais teóricas, não é?

Sim, mas o que poderia ser bem dividido é o esquema de horários: "olha, no primeiro momento nós vamos discutir...", cronometrar um tempo, "nós vamos discutir e vamos aplicar isso", conciliar. Então tinha momento lá que eu e minha amiga, eu via outros também, os momentos de jogos assim, você vai cansando, você já não estava muito a fim. Ficava participando porque você é obrigado a estar lá. Então, houve momentos assim que eu fiquei presa mesmo, porque tinha que participar, não tinha outra coisa pra fazer, você tinha que jogar aquela bola, você tinha que estar ali naquela dinâmica, mas... acho que eu não sei te explicar o momento o que eu senti, foi isso... eu me dispersei sim, logo no final eu me dispersei porque eu vi que só ficou em jogos e...

As vivências ficaram desconectadas, você achou?

Ficaram, porque começou de um jeito e ela terminou de outro né.

Entendi, começou...

Ah, começou porque ela entregava o material, e depois falava que ia cobrar isso aí, ou ficou nas discussões, e até nós fizemos alguns... porque era mais prático né, vocês planejavam acho que algumas atividades...

E tentar refletir a partir daquelas atividades que aconteceram...

Ah, então, teve uma que foi muito bom né, aí você vê né... é que a coisa foi começando a baixar... teve uma lá que a [coordenadora]... essa aula foi bem dada por ela ali né, movimento... eu não lembro pra te falar, houve muita intervenção dela, até foi cada grupo que teve que planejar aí uma atividade pra falar se aquilo dava certo pra fazer...

As habilidades motoras...?

É uma coisa assim, até foi coordenada por ela, depois houve... então, aquela aula foi legal né, ela orientou bem, depois ela perguntou, e houve relatos né, eu achei que foi tranquilo.

E que tipos de conhecimentos você acha que foi capaz de se apropriar nesse programa? Se teve algum conhecimento que te possibilitou isso?

Ali pra mim, que nem eu te falei, não que a gente domine tudo, de jeito nenhum né, mas, pra mim realmente, como eu gosto de sempre estar recordando, complementa sempre. Agora, complementou muito sim na área de expressão corporal, que é a Educação Física, que eu até gosto mesmo, mas ela complementa ali, que você passa a ver outras realidades, outras vivências... mas complementou sim, você fala em que áreas? Porque eu não vejo em outras áreas que não seja... você fala em Artes...? Só na própria Educação Física...

Não, na própria Educação Física, relacionado ao movimento...

É, isso mesmo.

Você falou que se dispersou um pouquinho no final, mas como você faz uma avaliação geral da sua participação no programa então?

Ah! É...

Você acha que teve espaço pra você participar...

Teve, teve.

...da definição das atividades, na elaboração, na avaliação daquilo que foi feito, pra além de uma aluna? Porque o professor é diferente de um aluno que está na formação inicial, ele tem toda sua experiência, então é difícil levar algo pronto pra ele, tem que compartilhar.

Você sabe por quê? Primeiro porque é o seguinte, era muita gente concentrada, mais do fundamental do que do infantil, ali você já não conhece muita gente, você percebe que há grupinhos, então eu participo mesmo mais pelo compromisso de estar participando, participar mesmo. Mas depois... embora eu falei que gostaria muito de fazer Educação Física, claro! Mas é que na hora que começa com os jogos, você fica naquela só de jogar e vai... fazendo com bola e vai... sei lá... aí eu falei "ai to cansada, não vou não, vai você!" Não que não fosse bom, foi um povo bem agitado, bem alegre...

Esse grupo heterogêneo de infantil e fundamental na verdade tirou um pouco o espaço...

Tirou, tirou.

... pra atuar mais ativamente no curso, você acha?

É porque o grupo era maior né, do fundamental.

E para compartilhar experiências entre os professores, os pesquisadores, os alunos ali como monitores, teve esse espaço?

Teve...

Pra esse compartilhamento, essa troca de experiências, é um momento em que os professores podem se reunir, você acha que foi produtivo?

Teve, teve sim. Até eu acho foi no último dia, foi bem gostoso mesmo, foi no dia da avaliação, foi sim. Isso daí, houve uma ligação muito boa dela como orientadora e os alunos bem interessados, foi sim. Eu acho que muitas vezes... mas acho que o grupo de vocês ficam naquela expectativa né de planejar, montar com tanta boa vontade, mas depende muito de quem está aqui né, se vai ter tanto interesse né, de repente o público também acaba não colaborando tanto. Mas eu acho que foi válido sim, eu acho que houve bem a integração.

Você poderia destacar um ponto significativo que você acha que foi interessante nesse programa? Alguma coisa, o que mais te chamou a atenção com relação ao aspecto positivo, e também com relação ao que seria menos importante, o que você considera que foi menos produtivo.

O que ficou marcante assim... foi orientado por uma professora, tinha um objetivo ali realmente porque... eu fiz um de Ciências e, não, sabe... o coordenador não ficou, ficou na mão de aluno, você via aluno despreparado, foi péssimo! Eu via até a boa vontade deles, mas percebia que não estavam tão bem preparados. Agora ali não, teve um bom preparo, pra mim mostrou assim... seriedade, percebia-se que foi muito bem planejado. O resto não tenho nada a dizer, nada foi ruim, acho que sempre colabora. Eu acho que depende muito de cada um né, pra mim ele foi proveitoso sim, mas como havia uma mistura ali junto com o fundamental, então eu vi que houve bastante relato assim do pessoal de fundamental, mas foi tranquilo, sempre vale um pouquinho ouvir a experiência do outro né.

Entendi. Quando você chegou no curso, você chegou com uma expectativa, como você comentou no início, você acha que essa expectativa não foi totalmente atingida então? Ou que não correspondeu sua necessidade na prática?

Não foi. Não porque eu esperava assim... eu pensei que ela fosse dar... quando falou... eu nem lembro o título do curso, era movimento... Eu achei no primeiro momento "nossa, acho que vai dar sequência até naquilo que eu estou esperando, alguma coisa sobre movimento e tal", mas

não, eu vi que foi só uma prática ali que envolvia os alunos aplicando, até no primeiro momento eu falei ‘nossa, o pessoal está se formando, acho que tem que fazer algumas coisas assim, trabalhos, pra desenvolver esse pessoal’. Porque ela explicou isso, a [coordenadora] no começo, que seria desenvolvido pelos alunos, mas acho que foi válido sim, só eu que esperava alguma coisa mais concentrada na questão do movimento, em crianças...

Mais específico para área infantil?

...mais específico, né.

E você investe na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional como você gostaria? Você tem as possibilidades de investir? Hoje, pensando na carreira do professor...

Sim, eu invisto demais, eu estudo muito, eu leio muito...

É possível? Tanto em termos de tempo, questão financeira...?

Claro que é sim, muito material eu tiro do meu bolso, eu tenho muito material na minha casa. Mas, eu levo com muita seriedade meu trabalho e até o fim de carreira eu quero levar assim mesmo, mas eu invisto sim.

Você está contente com a forma como você tem conseguido investir na sua carreira, nesse sentido?

Sim, muito realizada.

Você já participou de outros cursos de formação na área da Educação Física? Você comentou esse curso da professora [ ], foi um curso? É isso?

Não, não foi um curso. Ela precisava desenvolver um trabalho com professores em exercício né, pra ela desenvolver o projeto dela né...

Entendi.

Nós éramos onze professores e quatro aceitaram. Depois, ano passado no final, pra terminar o trabalho dela, ela me pediu pra que ajudasse, aí só ficou eu, só eu permaneci durante um semestre.

Mas teve esse contato então com ela relacionado à educação infantil.

Teve, teve direto. Sempre gostei muito do movimento, não é porque a [professora] surgiu, ou porque... sempre gostei dessa área do movimento. Sempre me atraiu, sempre gostei de dar dança, eu pegava muito pré, né, crianças um pouco maiores, sempre gostei muito de CD, sempre gostei de trabalhar com dança, com materiais... bambolê... material desse tipo mesmo da pré-escola que nós temos... eu sempre gostei, então eu acho que no primeiro momento quando ela me fez esse convite eu aceitei na hora né, e foi um trabalho lindo, né. Mas eu invisto sim, não importa se é de fantoche, eu vou fazer, se é de música eu faço, se é de movimento eu faço, não importa, nós temos todas as áreas para trabalhar.

E tiveram outros cursos de formação que você participou relacionado ao movimento?

Muitos, muitos. Do movimento... um ou outro... ah teve, participamos... teve da matemática... nossa, elencar aqui todos os cursos que nós fazemos são muitos.

Mas da Educação Física em específico...

Ah, se eu fiz da Educação Física?

Isso.

Ah sim! Eu fiz durante um ano, mas depois a rede cortou né, acho que foi por questão de verba, não sei nem o que foi que mexeu com a política, aí eles cortaram. Se fizermos uma comparação, esse agora foi melhor, teve uma teoria conciliando com a prática e aquele não.

Eu gostaria que você comentasse como são suas aulas relacionadas à Educação Física? Os objetivos que você trabalha, que na verdade é o movimento, o eixo movimento na Educação Infantil...

Isso. Então, com os pequenininhos, o mini-maternal, que são crianças que eles entram quase pra completar... um ano e oito meses, é ainda meio difícil você começar especificamente com o trabalho de movimento, mas o movimento ele é o tempo todo né. Nós temos o movimento assim... o tempo todo com crianças pequenas. Por quê? É o brincar, né. Eu observo muito essa relação entre eles, o brinquedo, né. Agora, se fosse pra dar uma atividade dirigida, por exemplo, pega o jardim II, e ela dá... e ela explica o que eles vão executar, é diferente com os pequenos, o movimento do pequenininhos com a turma maior é diferente, né. Então no começo até achei engraçado, que no semestre passado, mês de maio, eu coloquei os colchonetes e queria dar uma atividade assim que eles rolassem o corpinho sobre o colchonete, virassem cambalhotas né, coisas que os maiores fazem que é uma beleza. Agora os pequenininhos sentiram medo, até eu tinha medo um pouco, por eles terem medo de virar o pescocinho. Então eu comecei a introduzir coisas assim, porque eles ainda não cumprem ordens né, eles querem manipular, ter contato com aquele material, explorar todo aquele... porque os pequenininhos é isso, é exploração do espaço, exploração dos brinquedos, depois você consegue, quase chegando no final do ano impor alguma coisa né, alguma... Porque se você, por exemplo, acompanhar uma professora, é até interessante, uma do mini e acompanhar uma lá da turma de cinco anos, você vai ver assim... como que... porque pra mim se há anos atrás eu dei aula pro mini-maternal, mini mesmo, foi há anos e anos atrás né, foi em noventa e seis que peguei, e eu pegar essas crianças hoje, eu vi assim: eu não percebi lá o que eu percebo hoje tá, no mini-maternal? O corporal eu achava no começo... comecei a por o material, e falar pra eles o que eles queriam fazer. Aí eu falei "Ai eles são muito bebês, né!" Fui descobrir isso depois, um pouquinho depois.

Tem que deixar primeiro explorar...

Os pequenos são assim: você deixa explorar o espaço, você deixa explorar os brinquedos, depois que eles já exploraram bem, vamos dizer assim... já até se cansaram, você coloca alguma coisa pra eles, você coloca a situação pra eles, por exemplo, o cilindro: a professora [ ] falou pra mim... nossa... que pra ela foi uma barulheira só, mas ela tentou no primeiro momento utilizar o material pra que eles prestassem atenção no que era pra fazer. Eu falei pra ela "eu já fiz diferente!" Eu mostrei, eu coloquei em pé todos aqueles cilindros, falei "olha que lindo! Olha que cor, esse é o vermelho...!" Eu fui explorando as cores e fui falando, fui falando e entregando. Quando todos estavam... todos estavam sentadinhos até aquele momento olhando. Quando eles descobriram que um bateu o pezinho assim, e que aquilo caía, pra quê? Ninguém ouviu mais, todo mundo começou... aí eu comecei a ficar observando, eles derrubaram, aí eles descobriram que passar por cima daquele rolo o corpinho sobre o rolo, eles querem... aí no meio deles eu fui colocando, montando, né. Então essas crianças, o movimento é o tempo todo, ou seja, no parque, na hora que estão na areia, na hora que estão na sala de aula, o específico do movimento eu falo pra mim, que já não tem o específico nessa turma, por exemplo, se eu vou com bola lá, não adianta eu falar pra eles "joga a bola pro amigo!" Eles não conseguem ainda, então você tem que entregar a bola, um pra cada um, porque eles ainda não dividem o brinquedo, eles se agridem. Então ele acha que aquela bola é dele! Então é uma coisa assim que se você vai com uma bola com a turma de cinco anos, você faz várias atividades, você pode até criar, enquanto que eles não... eu brinco muito de roda, isso pra mim é o movimento né, eles brincam que é uma graça! Já desde os primeiros dias que eu brinco com

eles, eu observo bem assim quem consegue já dominar o corpinho pra andar na roda né, tem criança que vai no meio da roda e começa a andar pra frente, mas se você vê o todo, a roda é boa... ela tem uma continuação.

São inúmeras, eu brinco... o professor dessa área tem vontade de brincar né, chutar a bola com eles né, rolar sobre os colchonetes, por exemplo, pra mim foi uma confusão nos primeiros dias, falei "ai gente! (...) colchonetes". Mas até então, eu estou colocando nos meus relatórios, que aquilo pra mim... esse material, não sou eu que tenho que no momento falar o que vai ser feito, eu tenho que colocar esse material e deixar que eles explorem. Como a questão do fantoche, o que eu fiz essa semana: eu peguei o fantoche, a caixa e distribui os fantoches pra eles, mas eu deixei brincar. Eu sei que um vai querer tirar do outro, se você entrar na sala, você fala: "nossa! Que horror, estão se matando!" Mas pra mim... eu estou observando, eu sei o que está acontecendo, não estou desatenta aquilo, então eu me contento... Eu até conversei com a diretora essa semana, o que aconteceu? Eu fiquei parada ali com três, concentrando, querendo cantar, conversando com eles enquanto meia dúzia que corria, troca esse, pega aquele... Então não adianta eu falar "Olha vai ficar aqui na caixa, você vem e pega esse, se você não quiser mais esse você troca!" Não tem isso, não tem como você determinar regras pra essas crianças. Então eles... explorar o brincar... aí eles pegaram... falei "agora nós vamos guardar!" Você já ensina que eles vão guardar, e eu falei: "senta agora todo mundo no banco!" E sentaram rapidinho, contei a história, ficou uma graça, tem até o [nome do aluno] que é muito inteligente, ele tem uma linguagem... ele compreende rápido as coisas, fácil...

Nossa, a historinha que eu inventei na hora né, lógico, vai criando, eles ouviram... eles ficaram assim, porque aí tem [ ], porque o que acontece, se eu tivesse primeiro colocado o fantoche, porque aí você vai despertar a curiosidade, eles vêm em cima e não deixam nem você contar, eles querem por a mão, porque tudo pra eles é palpar, é o palpável, né. Então eu amo isso daí, de estar descobrindo isso, porque sei lá... você vem com uma certa prática dos maiores, como eu parei de pensar um pouco nos menorzinhos, você começa a pensar nos maiores, quando você retoma... muda a turma... então aí sua cabeça que...

Reformular tudo...

...voltar... "o que que eu vou fazer com essa criança?" E dá realmente, e dá. Porque eu falo assim, eu não sou cuidadora, esse papel eu não tenho, entende? Eu tenho auxiliar que faz isso, mas o meu é totalmente pedagógico, então eu gosto mesmo de estar acompanhando o desenvolvimento, não só daqueles que são muito tímidos e não gostam de participar, mas eu gosto também de acompanhar também aquele que tem um desenvolvimento super avançado né, que compreende rápido, que faz... aqueles agitados que a gente fala assim "ai, esses agitados atrapalham" Mas esses agitados você acaba até querendo que explore mais, que avance mais, né. Mas o movimento pra mim ele tá em tudo né.

É difícil fragmentar, não existe na verdade essa fragmentação, não é? Na educação infantil...

É, porque ao mesmo tempo em que você acaba de contar uma história, da história surge uma dança né, uma dancinha, o gesto que pra eles é o tempo todo, você não tem como deixar essa criança parada, sem movimento, que ela fique sentada. Um dia eu li na revista Nova Escola uma frase assim... mas não gravei bem o autor... se você pedir pra... a criança que fica parada, você fala assim pra ela: "fica parada!", é a mesma coisa que pedir pra ela parar de pensar! Então não tem! A criança, se ela tá parada é porque está doente, porque a criança é o tempo todo aquele "liquidificador" né, aquele movimento todo. Então eu acho que a gente tem que saber integrar essas atividades, né.

E essa avaliação da aprendizagem, ela é contínua?

Totalmente, porque se você estabelece uma rotina com o grupo, você sabe aquilo que você quer direcionar pro grupo, você tem um resultado. Agora, tem professores e professores, né! Acha que muita coisa não dá pra fazer, acha que não dá e não faz né. Então eu, mesmo chegando agora aos vinte e cinco anos de carreira, o que acontece? Eu não parei assim lá atrás e falei assim: "Ah, não faço, não dá certo não!" Eu gosto de sempre estar inovando, de estar experimentando. Eu vou dia vinte e cinco, tem a semana da educação né, eu fiz um trabalho e eu vou apresentar sobre o jogo e a brincadeira... Então eu gosto mesmo, eu faço trabalho na área do movimento, eu tenho trabalho na área de ciências, entende? Então pra mim, tá na educação infantil? Ela não é só de uma área... Então eu acho que o meu trabalho tem sido esse.

Professora, e como é o planejamento? Vocês fazem planejamento com as questões específicas do movimento, mesmo sendo relacionadas a outros conteúdos... como que funciona o planejamento para essa faixa?

Faço. Pra essa faixa etária eu até... é colocado no planejamento, por exemplo, eu coloco lá assim: "brincar com os cilindros, brincadeira na sala de movimentos com os cilindros", então... mas eu não fico colocando lá... objetivos, não. Nesse planejamento meu semanal não tem constado. Se eu quisesse até colocar né, por exemplo, da areia: eu sei que tem um objetivo lá, que ele divida o brinquedo, que ele não jogue areia no outro, isso aí também é um objetivo. Agora quando eu vou lá com o cilindro, eu sei o que eu vou observar nessa criança ali, quem é que tá... eu tenho aluno que realmente não quer brincar, fica sentadinho, fica olhando. Então eu quero que ele explore, eu quero que ele tenha esse contato com o brinquedo. Eu fico olhando quem realmente consegue jogar pra cima, quem consegue rolar o corpinho, tem criança que morre de medo de rolar o corpo, aí eu vou lá e ajudo "passa em cima do rolinho". Que que eu fiz? Eu deitei todos eles no chão, passo o rolinho por cima, já coloquei criança que passa o corpo por cima do outro né. Lógico, no planejamento eu não coloco especificamente ali escrito né, mas depois eu relato, coloco nos meus relatórios como foi desenvolvido, o que eu observei né.

Aí no planejamento mensal ou no plano de ensino anual, o que se espera alcançar...

Sim, isso sim, no planejamento anual tem.

Gostaria que você comentasse a importância da ludicidade destes conteúdos para as crianças, para o desenvolvimento infantil pleno, como que você enxerga isso? Qual a função desse elemento do movimento na formação?

Eu acho que é assim... a importância pra mim é assim: não é o brincar por brincar! Eu acho que brincando a criança aprende e ela aprende brincando, né. Então eu acho que nós temos que mostrar pra elas o que é o prazer de estar na escola, o prazer dessa brincadeira. Então, a importância pra mim tá assim: não desenvolver... tem que ter um objetivo né, mesmo quando você dá ali uma casinha da boneca, você leva eles pra areia né, então a importância é isso, acho que não é o "deixar rolar", uma horinha que eu vou passar só, vou ficar olhando essa criança, e sim eu tenho que observar e intervir pra que haja realmente mudanças, mudanças de comportamento né, que eu acrescente pra essa criança. Eu acho que eu tenho como acrescentar né, porque eu não posso... se não há mudança, se não há diferença no comportamento dessa criança numa relação da brincadeira com o outro, o que que a escola tá podendo fazer por ela, né? Então eu acho que o brincar é fundamental, ele é muito importante desde que ele tenha assim um objetivo.

E a escola como instituição, ela oferece pra você em termos de tempo, espaço...

Muito.

...estrutura, apoio até pra esse brincar constante nessa faixa etária?

Tem, até nós viemos agora pra essa escola que é reformada né. É, ela não tem um espaço... o ideal, teria que ter uma boa quadra, nós temos assim... uma casinha, que ela está totalmente agrupada aqui com outros tipos de brinquedos né, quer dizer, ela não está totalmente decorada como uma casinha que eles possam brincar, nós temos que montar isso aí, né. Então ela tá assim, ajeitada como dá pra fazer né. Mas o parque, o nosso parque não é totalmente bom né, é um parque assim que se você for ver como ele está, ele oferece brinquedos pros maiores, porque pros menores ele não é tão atrativo. Mas é uma escola que o que era, e o que é hoje com essa reforma, bem diferente né. Ela oferece sim, ela tem todo o material novo, o investimento da prefeitura foi de primeira, né... Muito material bom.

E você brinca junto com os seus alunos? Acha importante brincar com eles?

Eu acho assim, não é a todo o momento que o professor eu acho que tem que interferir né, de brincar... eu sento muito com eles né, observo muito, mas assim... se ficar dividindo momento deles, por exemplo, quando elas estão brincando com a bonequinha, com a panelinha, houve um momento sim que a gente brinca, mas eu não assumo o papel junto com eles "ai eu sou a mamãe de vocês!" Ou numa brincadeira aí como da cabaninha, eu não sou o lobo, né, mas eu faço parte como se fosse uma outra pessoa no grupo, mas eu não assumo um personagem, "sou mamãe, vocês são minhas filhinhas!" Não. Eu observo muito a relação entre elas, entre os meninos né, como eles brincam. Nós estamos mais ali... tem momento que nós somos professor-policial né [risos], ali mais separando briga, e tirando brigas de um com outro. Mas há momentos que eu observo...Há momentos que eu acho que você tem que interferir, e há momentos assim que eu realmente participo, por exemplo, como eu te falei da cabaninha, eu levo susto junto com eles, porque um está de máscara do lobo e vem pra pegar então "Aaaa!" Nesses momentos eu acho que tudo bem... Agora quando eu assumo o papel, eu já sou a professora, ainda se eu for assumir também "ai, agora eu sou a mamãe!" Então eu nunca procurei assim me colocar num papel né.

Professora, outros comentários, críticas, sugestões, o que a senhora gostaria de colocar sobre o programa de formação...

Eu acho que na nossa rede precisamos mesmo assim... de inovações... sabe o que é? Muitos cursos na rede estão sendo repetidos. Então como eu já fiz, achei... como a [coordenadora] falou, no semestre que vem... eu já tive o primeiro semestre, segundo semestre ela falou que ia ter uma continuidade, então obviamente ele seria um pouco diferente do que foi no primeiro semestre. Mas quando você retoma no ano seguinte, eu falei "ah não, vai ser tudo repetido!" Porque geralmente os cursos são assim, você vai lá fazer um curso de música, no semestre que vem eu já nem pego, porque eu sei que é o curso de música. Vou fazer um curso de fantoche, esse eu já não pego mais, por quê? Porque já é dado pra quem ainda não fez. Mas eu acho assim, se passa... tem que repensar de um ano para o outro a modificação do curso, aí sim eu volto a fazer esse curso. Porque em um ano ele pode ser dado no primeiro semestre porque é novo, e no segundo semestre pra quem não fez, agora no outro ano ele não pode ser repetido o que foi dado.

Entendi, uma espécie de continuidade?

É, ele tem que ter essa continuidade. Mas eu acho que sempre é válido, é nossa revisão, precisamos né, eu acho que professor... essa importância a secretaria dá e muito. Eu acho que a secretaria ela tem um vínculo muito grande com professores da Universidade e os cursos são bons, a rede oferece cursos excelentes sim, e a Universidade... sempre que vem de lá é muito bem feito.

Desde que haja, desde que haja... olha, eu fiz um... da Psicologia, eu não gostei. Porque vieram quatro meninas da Psicologia, foi sobre indisciplina, nós ficamos porque eram trinta horas, não ia abandonar o curso na terceira aula, é extraclasse, sendo bom ou ruim você acaba ficando. Foi

péssimo, péssimo assim: deu desinteresse no grupo porque você percebia que as meninas eram totalmente inseguras porque estavam precisando pra estágio, então você se coloca assim ah, estamos fazendo parte de pesquisa, não é possível!". Pra falar que o assunto ficava maçante, elas tinham que dominar aquele assunto até a hora de sair. Aquele eu já não me interessei, e uma falava pra outra "ó não pega, não pega!" O curso assim que eu também fiquei naquela... eu fui assim com muita sede ao pote, falei assim: "ai que legal! Vai ter ciências, que legal! Vai ter experiências né!" Chega lá, cadê as coordenadoras? Não lembravam nem a data que ia começar, aí jogou na mão de uma das estagiárias, que eram do mestrado, a menina não estava nem... nossa, aí você fica porque "se eu abandonar esse curso vou ter que ir pra escola, então vou fazer o curso!" Trinta horas maçantes pra uma pessoa que não tem uma orientação. Agora o da Educação Física eu já vi uma diferença, a [coordenadora] estava presente. Ela é orientadora, e ela fica ali, o quê? Observando os alunos dela. Eu acho que o objetivo era olhar os alunos e ver como isso refletia no grupo que estava ali né, devia estar havendo uma relação de importância entre professora, coordenadora, entre alunos e esse grupo. Então eu achei que foi muito bom mesmo, o [curso] da Educação Física eu não posso colocar críticas negativas, porque eu achei que foi um trabalho bem integrado, e pela presença dela. Então, mas eu acho que esses cursos estão dando certo porque ela deve estar no comando. Não sei se ela tem ido lá, mas é porque deve está tendo um bom retorno tanto de vocês, quanto da rede. Mas que... esse de Ciências não deu certo, porque depois um fala pro outro né, não tem como, essa avaliação é feita depois ali no papel, mas um passa pro outro.

Muito obrigada pela atenção.

*

* *

Professora 5 – Paula (Duração: 34 minutos e 03 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 30 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Psicologia e Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: Psicologia: 2008, Pedagogia: 2010
Docência
Tempo de docência: 5 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 5 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Mini-maternal II e Jardim II
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que te levaram a ingressar nesse programa de formação, e permanecer por mais de um semestre inclusive?

Eu gosto da Educação Física e eu sentia dificuldade em trabalhar Educação Física, porque eu penso assim, quando a gente fala Português e Matemática, que são os conteúdos clássicos, você visualiza o que você vai fazer direito e tal, e o movimento, assim como música, eu acho difícil trabalhar. Aliás, eu acho que a gente tem conceitos errados, a gente não sai preparado pra esses fins. Então, por exemplo, que nem na música a gente acha que só cantar uma musiquinha você está trabalhando música, e não é nada disso. Na Educação Física você acha que se você der uma brincadeira de roda, você está dando Educação Física, e também não é nada disso. Então foi para aprender mesmo.

E aí o que te chamou atenção pra permanecer por mais de um semestre?

Foi porque eu gostei, né. porque eu gostei, né. Eu aprendi bastante coisa. No começo eu achei assim que pouca coisa dava pra usar, acho que era mais pra quem trabalhava no fundamental mesmo. Tanto é que o curso, a primeira vez... pelo menos que eu fiz, porque eu fiz um ano e meio, mas a primeira vez que eu me inscrevi para o curso estava escrito lá: *público-alvo: ensino fundamental*. Então nem era destinado para educação infantil, mas eu acho que não deve ter dado tanto de... tipo assim, muita adesão do fundamental no curso, então acho que eles abriram pro infantil. E hoje acho que o maior público é o infantil, né?

É, esse semestre, inclusive, acho que todas são!

São do infantil não é! Ah, eu fiz o primeiro semestre e gostei, aí eles perguntaram: "Quer fazer de novo? Vai ficar com a vaga reservada." Aí eu fiz, e o terceiro também foi assim, não precisei nem me inscrever, já renovou.

E dentro de um leque amplo de cursos que a secretaria oferece, por esses motivos você acabou optando por esse?

Eu quis fazer esse. Aí depois também, como eu fiquei um ano e meio, todo semestre quando vinham perguntar pra gente o que podia melhorar, o que podia fazer, a gente sempre pedindo pra educação infantil, pra educação infantil. E eu acho que foi, assim, aparecendo coisas pra educação infantil, e outras que dá pra gente adaptar. Depois que se chegar o momento que tiver que falar, ou depois no final, eu posso te contar um pouquinho.

Quero sim!

E como você avalia o local de realização, o dia e o horário que as atividades eram realizadas?

Era às sete né, que a gente começava? Das sete as nove...

Das sete às nove.

Eu acho que o horário era bom e o local também na Universidade, né. Eu gostava mais quando era ali na sala de dança porque é mais limpinho pra gente sentar, fazer as coisas, tudo. No anfiteatro, aquele palco também é bem gostoso. Agora na quadra eu acho que foi assim, de todos os lugares, o pior assim, porque lá é muita poeira, muito abertão, tinha gente que, às vezes, ocupava o mesmo espaço ao mesmo tempo. Mas em todo caso assim também... Eu achava um pouco longe também assim, não a Universidade em si, mas ter que atravessar a pista, aquele pedaço lá... Isso, eu acho lá... como que fala... meio ermo assim. Até na Universidade não, porque até ali – não era o meu caso porque eu ia de carro – mas até ali quem precisa pegar um ônibus é mais fácil o acesso. Agora [nas instalações da Educação Física] é meio complicado.

E os objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os materiais pedagógicos que foram utilizados, o procedimento didático-metodológico, você acha que contribuíram para novas aprendizagens pra você?

Sim, é que nem eu te falei, no começo... o curso já é gostoso pra gente, porque eu acho assim, mexe com a infância da gente, com as memórias da infância, as brincadeiras, a gente retomou um monte de coisas. Teve, assim, não só o conhecimento, mas teve o prazer também, foi divertido, foi gostoso, tudo. No começo eu achava que assim que não era muito direcionado para o meu público, que eu atendo, mas depois com o passar do tempo nos cursos, foi encaixando, mesmo aquelas que eu gostava mais, eu adaptava as regras pra minha turma pra dar certo, foi legal.

E quais são suas impressões com relação à intervenção das pesquisadoras, dos monitores?

E eu também gostei bastante de aprender aquela parte de conteúdos lá, eu esqueci agora, mas o que é... como que fala... é movimentos manipulativos...

Habilidades motoras básicas, as habilidades perceptivas...

Isso, e aquele negócio que era manipulativo, de locomoção...

São as habilidades básicas, que são as manipulativas, as locomotivas e as não-locomotivas...

Eram três...

É, eu achei isso super interessante porque daí muitas vezes o professor faz, mas não sabe o porquê que está fazendo, faz o certo sem saber o objetivo do certo, não é? Eu achei que fica mais claro, porque aí agora quando você está dando um movimento, uma brincadeira, uma atividade, se alguém perguntar: "Mas você está trabalhando o quê? Você fica meio assim, né, fala "ai meu Deus, como assim eu estou trabalhando o quê?". Agora você sabe que o seu objetivo é trabalhar... você pode falar... como é que eu falo assim? A gente aprendeu a linguagem certa pra expressar, 'estou trabalhando movimento locomotor', 'eu estou trabalhando movimentos manipulativos', quero trabalhar o andar, o correr", que fica esquecido isso, eu penso assim: "ah, mas trabalhar o andar? Andar é uma coisa tão básica, como que você vai trabalhar o andar?". Mas tem até uma brincadeira que eu faço lá, que é do "macaco na roda", que ajudou as minhas crianças a pular, tinha criança que não pulava, sabe assim quando dá um saltinho, ergue um pé, ergue o outro, não sabia pular, e com a brincadeira ela aprendeu a pular.

Aí hoje assim eu sei o que eu estou fazendo, porque eu penso assim que tem muita professora que é assim, às vezes, faz até o certo, mas não sabe o porquê que está fazendo daquele jeito. Esse curso ajudou a gente a entender, a saber o porquê que faz, como que faz, qual a importância de ter separado esse horário, que tipo só dar uma rodinha lá, como é que fala... um "patinho feio", não é movimento, não é trabalhar a Educação Física, só isso né.

E a forma como a docente, no caso a coordenadora, os monitores atuaram, você tem algum comentário pra fazer?

Eu achei assim que todo mundo foi bem esforçado, sempre procurando trazer coisas novas. Eu vi assim que alguns tinham até dificuldades também, porque estão tão acostumados a trabalhar, a fazer estágio no fundamental, no médio, que quando a gente pedia coisa pra educação infantil, assim, no começo quando chegava, eles... a intenção era boa, mas ainda não era atividade que dava pra atingir, e com o tempo eles foram se esforçando, procurando, buscando. a gente também foi passando o que a gente já estava acostumada a fazer, e eu achava legal assim, o que a gente já estava acostumada a fazer era interpretado pelos alunos ali, estagiários, tipo assim: "mas nessa brincadeira você trabalha isso, trabalha aquilo".

Em termos de satisfação geral com relação ao formato do programa, como que você avalia o dia, o local, o horário, monitores, o formato do programa como ele foi desenvolvido?

Eu gostei do dia, do horário, eu achei que duas horas de curso não fica cansativo, porque a maioria dos cursos são três horas, até às dez da noite, dez e meia pra quem trabalha o dia inteiro é cansativo. Então eu gostei das sete as nove, eu acho que é um horário curto que você consegue passar por ele sem ficar muito cansada. O local eu já falei né, o que eu penso, eu acho que a praça de esportes é um pouco complicado pra quem não vai de carro.

Você gostaria de destacar algo específico de um semestre, o que mudou, alguma coisa que foi importante?

Então, eu gostei de tudo. O que me fez parar de fazer, primeiro que eu já vinha fazendo há um ano e meio, segundo que tinha isso que eu falei pra você, que sempre tem os que ficam de um semestre para o outro e tem muita gente que entra novo, então tem que retomar e, às vezes, fica cansativo pra gente retomar as coisas que, às vezes, a gente já tem... visto, assim, há um semestre, dois, três. Por isso que eu resolvi fazer um outro curso pra aprender algo que daí seja novo pra mim né, que me acrescente em outras áreas.

E você considera que sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação no programa?

Ah, com certeza...

Quais aspectos ou quais elementos você poderia indicar que mais contribuíram pra essas mudanças?

Olha eu acho que a mudança, ela é sempre gradativa, não dá pra você falar assim: "ai, eu fiz e..."

No dia seguinte está diferente...

... não mudou. Por isso que eu acho que é válido você ter a oportunidade de refazer o curso, fazer de novo, porque eu acho assim que conhecimento ele vai incorporando aos poucos, porque para mudar uma prática você precisa, também, ter boa vontade, porque, às vezes, você está tão acomodada a fazer daquele jeito, e se você faz o curso um semestre só, por exemplo, você nem... depois você esquece. Porque mudar, ou fazer da forma como deve ser feita, às vezes, é mais trabalhoso do que você ficar naquela mesmice que você estaria acostumada.

Então eu achei que foi super válido, mudou bastante, principalmente com minha turma menor, do mini-maternal.

Você acha que o programa, ele proporcionou reflexões sobre o que é ser professor, hoje, o que é ser professor na rede pública, na cidade, no Brasil?

Ah sim, né. Eu acho assim que a educação municipal, estadual ela tem que ser de qualidade, não tem que ser assim, só pra escola particular é boa e do estado e da prefeitura vai levando. eu acho que esses cursos que a prefeitura tem investido na gente, tem aberto o leque pra melhorar muito a qualidade de ensino, porque não tem como você passar por um curso desses e falar "não aprendi nada". Só que daí eu acho que é o compromisso do professor, porque a prefeitura está investindo, está capacitando, "e aí? você vai mudar sua prática com o conhecimento novo que você adquiriu?" Mas eu acho que com certeza não dá pra ser a mesma pessoa depois de passar, ainda mais de passar por várias vezes que nem eu passei, muda bastante.

E as temáticas, os conteúdos, você até já falou um pouquinho disso, mas ao longo dos semestres eles foram se complementando? Você verificou essa articulação, embora tivesse que retomar algumas questões por conta das novas professoras?

Então... retomava, mas sempre tinha novidade, isso que é legal, sempre tem novidade.

Deu pra perceber essa continuidade então...

Deu.

E como você avalia a sua participação no programa? Você considera que teve espaço pra você atuar para além de aluna? Quando a gente pensa na formação inicial, o aluno é muito diferente do professor de uma formação continuada, você tem toda sua experiência, você pode colaborar pra pensar nas atividades, pra elaborar o próprio programa, fazer avaliação do que foi feito?

Eu acho que eu participei, porque eu gosto. Eu participava de todas as atividades, como aluna fazendo, e também levava as coisas que eu estou acostumada a dar que, às vezes, era novidade pra quem estava lá participando também. Eu acho que dos dois modos eu participei, tanto ajudando, quanto praticando. Até, às vezes, o dia em que eu estava com dor, ou muito quieta, as meninas falavam" ah, você não vai participar hoje? Você sempre participa de tudo!".

E aí você acha que teve esse espaço pra trocar experiências...

Teve, todo mundo né.

...entre os professores, com também os pesquisadores, os docentes da universidade, os monitores, os alunos?

Todo mundo, tanto os alunos do curso levando atividade, como eles procuravam gente de fora pra levar atividade diferente pra gente, como também eles perguntavam pra gente. Ou, às vezes, a gente tinha liberdade também pra falar: "ah, eu faço essa brincadeira, mas eu faço de outra forma", daí ensinava de outra forma, foi legal.

E o que você poderia destacar como mais significativo do programa pra você, pra sua prática? Tem algo que mais te chamou a atenção, e também o que foi menos produtivo na sua opinião?

Ai difícil falar assim né, porque eu já falei de tudo, tudo que você perguntou aí eu falei. O que mais destacou... eu acho que... é difícil falar uma coisa assim, "olha, o que mais me destacou nesse um ano e meio foi isso!" Eu acho que o mais significativo pra mim foi eu ter mudado minha prática, agora falar assim do curso o que que foi... eu não sei, eu gostei muito de aprender os conceitos, essas habilidades, porque eu acho que essa parte de movimento, de

Educação Física, é muito fraca na faculdade, a gente não sai com muita base. E essa parte em especial a gente não tem, porque é específica do curso de Educação Física né, então são segmentos que vocês trazem pra gente.

Alguns cursos de Pedagogia têm um semestre, às vezes, não sei se foi seu caso...

Não, não foi meu caso.

Não teve nenhum, não teve nada?

Porque como eu já tinha uma faculdade que era licenciatura, eu eliminei um monte de matérias...

Foi complementar.

... e aí eu não tive, se eu falar que eu tive eu estou mentindo.

E algo que você queira destacar que foi menos produtivo, menos importante que aconteceu ao longo desse um ano e meio, ou que poderia ser mudado para ser melhorado?

Ai menos produtivo... se eu fosse destacar assim um ponto negativo, acho que nem é um ponto negativo, e nem é por culpa de ninguém, mas eu acho assim que, às vezes, os próprios alunos – eu falo agora os alunos dessa aula, não os alunos que ministram as aulas, os alunos da aula, que frequentaram as aulas [as professoras participantes] – às vezes, o pessoal estava meio desanimado porque estava cansado. Eu acho que é a única coisa assim, mas não depende do curso em si, eu acho que tinha dia que a aula não rendia, mas por conta disso, sabe? Às vezes, a gente estava muito cansada, ou algum dia faltava muita gente. Mas eu achava engraçado assim, que ninguém deixava meio que a "peteca cair". Às vezes, você percebia que alguém ficava mais assim de lado, aí um cutucava: "não, vamos fazer só a gente que veio mesmo!". Então um colega já chamava o outro: "não, vamos lá também participar, tal!". Eu acho que se for pra destacar alguma coisa é isso, mas o resto eu acho que eu gostei de tudo.

E você acha que correspondeu então as suas necessidades da prática pedagógica, o que foi aprendido durante o curso?

Sim.

Suas expectativas foram atendidas? As do início, quando você chegou lá com suas expectativas?

Sim. Eu acho que a única coisa que precisava ter assim, que eu sempre falo, acho que aquele seu colega [nome do aluno-monitor]... eu falei pra ele assim que eu acho que tinha que ter uma organização das atividades dadas, pra gente receber depois em forma de apostila, ou por e-mail, porque eu fiz três vezes o curso e recebi uma vez só a apostila com as atividades. Eu acho que fica tudo muito perdido. Por exemplo, assim, atividade de hoje, alguém fica responsável em anotar todas as brincadeiras que foram dadas, como foi dada, a brincadeira nova que surgiu, a musiquinha nova que ensinou, e digitar pra gente ir passando isso, pra isso não se perder, entendeu? Porque daí você aprende, mas você esquece.

Uma forma sistematizada...

Isso. Você registra muito pouco, assim depois... né. Acho que esse é um ponto que podia ser melhorado assim, daí depois entregar tudo ou num CD gravado pra gente, cada um imprime o seu, ou dá a apostila, sei lá.

Ter uma produção de um material pedagógico que pode ser feito através do curso...

Isso. Porque daí um dia você quer uma atividade diferente você fala “ai como que era cantada mesmo a música daquela brincadeira tão legal?” Você não lembra mais da música. Aí você vai lá tem a letra, você recorda e tal.

E você investe como você gostaria na sua formação continuada hoje, no seu desenvolvimento profissional? Você tem condições de investir – em termos gerais agora, não só pensando na Educação Física – na sua carreira de professora?

Olha, eu acho que a única coisa que eu quero fazer que ainda não consegui é o mestrado, que eu quero começar, e aí eu me frustro um pouco de não ter começado logo. Mas a parte de curso eu acho que está muito legal, eu tenho feito cursos ótimos que tem acrescentado muito. Na parte de música eu já fiz curso e aprendi bastante coisa, de Educação Física, Artes, que eu acho que é onde a gente mais peca, porque você dá mais valor no conteúdo clássico que é História, Geografia, Português, Matemática... e dá pouca importância para o que mais... deveria ser ao contrário na educação infantil, o peso maior deveria ser de Artes, Música, Movimento e o peso maior dos conteúdos clássicos deveria recair lá no fundamental, sabe, devia ser ao contrário. Não que... cada um tem o seu valor, mas eu estou falando assim, criança é movimento, criança é brincadeira, criança é imaginação, então...

E você já participou de outros programas de formação na área da Educação Física, ou esse foi o único, tem algum outro que você se lembre?

Ai sabe que agora eu não me lembro. Eu não me lembro não. Eu sei que nesse eu participei um ano e meio, agora... não lembro.

Você diria que o programa contribuiu para superar algum limite que você sentia antes de frequentá-lo?

Acaba até sendo repetitivo, mas que nem eu falei assim, em Artes, movimento e Educação Física eu sou meio... eu era meio perdida pra trabalhar assim, porque você pega lá o plano anual tem um objetivo, mas você fala: ‘como que eu vou trabalhar isso aqui com a criança?’. Você... sabe? Fica meio assim.

E como é o seu planejamento, falando nisso? Você faz planejamento anual, depois mensal?

A gente faz o plano anual, daí são aqueles objetivos... objetivo geral, os objetivos... o que que a criança nessa idade tem que saber fazer. O que eu acho também que está um pouco ultrapassado assim, porque depois com esse curso eu vi assim que, às vezes, no plano, o que acaba acontecendo com o plano anual? Ou tem muita coisa que não dá pra ser feita durante o ano, ou falta aquilo que seria mais importante ter. A gente faz o plano anual e depois faz o semanário que a gente fala né, com as atividades da semana.

E nas atividades têm o eixo movimento, e aí você planeja também específico os objetivos para aquele eixo que você vai trabalhar, toda semana ou mensalmente?

Isso. É com essa turma pequena eu acho que mensal, né. Porque as crianças gostam da repetição, então se eu ensino hoje, vamos supor uma brincadeira, no próximo dia que for esse momento de novo eles vão falar “ah, vamos brincar de tal coisa?”

E o processo de avaliação dessa faixa etária como é?

É observação né, o jeito de avaliar é observar, que nem eu te falei, tinha criança que não conseguia pular, agora ela já consegue.

Você percebe que certas atividades contribuíram para esse progresso deles?

É que quando fala avaliação, a gente já pensa prova, né... como vou avaliar uma criança de dois anos? Eu avalio dia a dia, observando... É igual na oralidade, na Língua Portuguesa né, é que eu sempre falo assim, o mini-maternal não tem caderno, não vai embora quilos de trabalhos pra casa, então como que você avalia essas crianças? É muito bonito porque... tipo, eles entram, no começo do ano, não falam quase nada, saem no final do ano falando tudo, cantando, entram no começo do ano tímidos né, que nem eu falei, tinha criança que não sabia pular direito, sai pulando, saltitando, rolando. Tinha criança que não sabia virar de ponta cabeça aliás, eles têm um pouco de dificuldade nesse item, eles têm um pouco de dificuldade em vira de ponta cabeça, mas uma meia dúzia lá já está conseguindo sozinho sabe? Então é legal isso.

E a questão da interdisciplinaridade... porque quando a gente pensa na Educação Infantil, não é fragmentado, você falou que eles são movimento o tempo todo, então você consegue articular essa questão do movimento com os demais conteúdos que você trabalha?

Que nem o dia que a professora [coordenadora] perguntou lá em que momento que trabalhava o movimento, uma coisa assim... Eu falei "ah, a minha turma é movimento o tempo inteiro", eles sobem em cima da mesa, em cima da carteira, cutuca o amigo, pula por cima do outro, enquanto eu mando sentar eles estão brincando de amarelinha aonde eles veem desenhada. Então assim, não tem como falar tipo assim, eu trabalho o movimento duas vezes na semana, criança se movimenta o tempo inteiro. Eu penso assim, é bom de ter o dia certo para você trabalhar os conteúdos de forma corretamente, que nem por exemplo, eu sempre dou exemplo da música porque eu fiz no curso e ficou tão claro pra mim assim, tipo eu cantar uma música qualquer na entrada, eu não estou trabalhando música, tem os conteúdos da música para serem trabalhados. A mesma coisa a Educação Física, eu dar o "patinho feio" eu não estou trabalhando os conteúdos, não que eu não estou trabalhando, mas não é o meu foco nesse momento, entendeu? Então ter o dia certo, tipo ah, duas vezes na semana, três vezes na semana, não significa que você só dá duas vezes na semana, mas que durante duas vezes você vai pensar no conteúdo de uma forma... vai olhar para ele de uma forma diferente, vai ensinar de uma forma diferente.

E hoje quais os objetivos, alguns exemplos que você poderia dar...

De atividade? Aí você complica minha vida essa hora do dia! [risos] Eu vou falar um pouco então sobre as atividades que eu dou, que eu aprendi até lá, que eles têm gostado bastante. Teve uma que até quando eles ensinaram lá, falei: "ai, mas não dá pra dar isso pra minha turma, eles são muito pequenos", que é a do equilíbrio. Eu pego um colchonete, daí a menina que me auxilia pega de um lado e eu pego do outro, daí a criança sobe e a gente faz aquele joguinho de puxa pra cá, puxa pra lá, eles vão se equilibrando e eu falava: "imagina, eles vão cair, vão se machucar, eu vou ficar com dor nas costas de puxar", mas aí tudo a gente adaptou, sentamos no chão, fizemos devagar, eles amaram! No começo a maioria não queria ir, porque eles têm medo de cair porque eles são muito pequenininhos, então os mais corajosos iam e os outros davam risada, aí eles falavam: "vem fulano!", "não quero"; "vem fulano!", "não quero". Aí com a repetição, entendeu? Tipo na outra semana, ou num outro dia que você vai dar aquilo, aí já vem um... levanta um mais corajoso, hoje a grande maioria já faz, ainda tem uns dois lá que não querem fazer de jeito nenhum, mas eu também não forço porque eu acho que cada criança tem o seu tempo... porque senão depois a criança nunca mais quer fazer nada. Essa foi um das coisas que eu aprendi lá pra fazer. Outras que eu falei foi virar cambalhota, o circuito eu achei muito legal.

Você falou que ia comentar do circuito...

O circuito eu vou mudando sempre sabe, cada vez eu dou o circuito de uma forma diferente. Então é um sarro, às vezes eu pego o banco, eles têm que atravessar o banco sozinhos, o banco

estreito. Pular, tem criança que tem medo de pular dessa alturinha aqui, aí eu pego na mãozinha, aí com o meu apoio eles ficam sem medo e pulam. Aí tipo vamos supor, andam no banco, aí chegam no final, pulam, tem um colchonete e tem que virar a piruleta. Aí outro dia a gente aumenta um pouco mais, põe tudo isso e põe cadeira, eu ponho duas cadeiras, uma alta e uma baixinha, daí a baixinha eles sobem né, tipo, sobe e pula, aí na alta eles passam por baixo. Às vezes eu amarro corda pra passar por baixo, pra pular, às vezes eu pego o minhocão, daí eu vou montando, às vezes cone sabe pra ir fazendo assim (zigue-zague)... aí cada dia eu ponho sempre assim, ou duas ou três coisas, porque a turma é bem grande, o tempo às vezes é pouco.

Você tem quantos alunos?

Eu tenho dezenove. É, mas pra eles é muito difícil ter que esperar a vez do outro entendeu? Então você fala assim "Ah, mas dezenove não é muito!" Para os pequenininhos são. Porque eles fazem devagar o percurso, e eles têm que ficar enquanto um tá fazendo, os outros têm que ficar assim... É difícil pra eles. Mas hoje, graças a Deus, você vai ver o dia que você for lá, a grande maioria espera, pelo menos até um por vez ir, aí que começa a repetição das... aí eles começam a querer ir fora de ordem, querer ir todo mundo. Você vai ver o dia que você for lá, que belezinha!

Que mais? Ah, teve a brincadeira lá do leão também que eu aprendi, que é assim "lá na jaula do seu leão, ninguém pode pôr mão, o leão é muito bravo!" Então as crianças ficam todas aqui em pé e um é o leão que fica dormindo, aí a hora que canta essa musiquinha as crianças falam "acorda leão!" Aí o leão tem que levantar e correr atrás, quem ele pegar é o novo leão. A primeira vez que eu fui dar essa brincadeira eu ri tanto, que a hora que eu falei "acorda leão!" O leão acordou e saiu correndo desordenadamente, eles não entendiam que tinha que pegar alguém pra ser o leão de novo. Umas duas ou três crianças que já fizeram três anos que tinham entendido que eram mais maduras assim entendiam e quando era a vez delas, elas iam e pegavam mesmo, agora as outras corriam aleatoriamente, aí depois com o passar do tempo, quando a turma é muito grande, eles não têm paciência de esperar até chegar à vez, aí meu aluninho deu a ideia "todo mundo é leão agora, todo mundo!" Aí eu adaptei pra isso, então eu começo com um só, a hora que eu vejo que começa a dispersar muito, aí todo mundo é leão, aí todo mundo deita e eu fico lá cantando sozinha, a hora que eu falo "acorda leão", eles só levantam e correm aleatoriamente né.

Na sua opinião qual a importância da ludicidade, dos conteúdos da Educação Física para formação da criança?

Eu acho que é tudo muito importante né, que a criança... é que nem eu falei, tem que ser valorizado isso, porque a gente sempre fala assim que a criança é movimento, criança... a gente tem que valorizar mais a infância né, porque assim, às vezes a gente tira o foco, muda o foco só pra escola, escola, escola, escola, sendo que você pode educar e transmitir os mesmos conhecimentos que você faz, às vezes, sentado numa carteira, você pode dar numa brincadeira, você está educando a hora que você está observando a criança no parque, a hora que você tá intervindo pra ela... "não bate no amigo, não sobe nesse brinquedo desse jeito que você pode se machucar!" Ou que nem que eu acredito fazer parte da Educação Física, tinha criança que não sabia usar o trepa-trepa, subir, descer, então às vezes subia e chegava lá em cima e chorava que queria descer, eu não vou lá e pego, eu falo "põe o pé nesse aqui", aí "agora põe a mão aqui", aí "põe...". Então tudo você está ensinando, né.

Você vai desenvolvendo a autonomia deles...

Autonomia, exatamente! Hoje todo mundo sobe e desce, agora se cada vez que subisse chorasse, eu fosse lá pegasse e colocasse no chão... né.

E a escola, o que ela te oferece em termos de espaço, de recurso material, apoio para você trabalhar o brincar, a ludicidade nas suas aulas?

Eu acho que nesse ponto está bom, tem bastante material, já teve época muito pior. Hoje em dia eu acho que a prefeitura tem investido nisso, eu tenho auxiliar também. A escola que eu estou de manhã tem uma área livre que é uma delícia, dá pra fazer qualquer coisa, a da tarde já é mais restrito o espaço, mas mesmo assim dá pra realizar as atividades.

E você brinca junto com seus alunos?

Brinco.

Você acha importante vivenciar junto com eles as atividades?

Eu acho. Eu mostro antes, quando eu não participo da brincadeira, eu mostro como que faz. Então tipo assim, eu vou dar o circuito pros pequenininhos eu faço todo o circuito, eu falo "ó sobe aqui, agora pula, faz assim", só embaixo da carteira que eu não passo porque eu não caibo. [risos] Mas assim, eu participo com o Jardim II principalmente, todas as atividades eu participo, eles gostam, né.

Eles gostam de ver a professora envolvida....

Eu acho que o movimento aproxima muito a gente da criança, porque assim através das brincadeiras da Educação Física, se ensina muita regra. Quando você participa junto, a criança te admira mais, parece, porque daí você não é só o adulto que manda, que dá ordem, você é o que participa junto, eu acho que você conquista muito mais o respeito da criança, a admiração delas.

E você gostaria de fazer algum outro comentário, uma crítica, uma sugestão?

Não, a sugestão é a que eu já dei mesmo, para documentar as atividades e depois dar uma apostila pra gente.

Comentar alguma coisa com relação a sua prática, você tinha comentado antes da gente iniciar a entrevista que você falou de algumas atividades, eram essas...

É então, eram essas atividades, tem a do "macaco na roda" também que é a de pular, que a gente faz uma roda e escolhe uma criança e vai lá no meio, aí enquanto canta ela tem que ficar pulando "olha o macaco na roda, olha o macaco na roda!" Aí fala "olha o macaco na roda, e ele quer fugir, fugiu!" Aí ela volta para o lugar. Eles pegam muito rápido, eles adoram. E você vai ver lá, tem criança que hoje já pula super bem, tem umas que antes faziam assim e agora já tá no saltinho, eles vão melhorando né.

Então acho que é isso, obrigada! Desculpe ocupar seu tempo!

Imagina!

*

* *

Professora 6 – Priscila (Duração: 27 minutos e 19 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 28 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
Natureza da Instituição da graduação: Pública
Ano de Conclusão: 2006
Docência
Tempo de docência: 8 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 8 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Maternal
Jornada de trabalho: 25 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação e permanecer por mais de um semestre, como foi o seu caso?

É, são os cursos que a prefeitura oferece né, de formação continuada, e eu gostei do tema por ser movimento com crianças e a gente, às vezes, fica sem muito repertório, sem muita teoria nessa área, então chamou a atenção e eu participei, me inscrevi e fui participar.

E continuar por mais de um semestre, você achou interessante por quais motivos?

Para continuar né, para dar continuidade mesmo no estudo, né.

A secretaria oferece um leque de vários cursos para vocês, professores?

Sim.

E você acabou optando por esse por algum outro motivo, dentre aqueles que a secretaria oferece?

É porque tinha mais a ver com o meu trabalho também né, tem alguns cursos que eu acho que não... que a prefeitura oferece, mas eu acho que não vai acrescentar tanto assim no período que eu trabalho né. E esse eu achei que tinha a ver com o meu trabalho, então eu optei por ele.

E como que você avalia o local de realização, o dia, o horário?

O local é bom, que eram as quadras lá né da Universidade, então tinha o espaço próprio para isso mesmo né. O horário também era bom, é o horário que a gente pode, à noite. E... para mim foi bom.

A questão do deslocamento?

É um pouco longe, quem não tem carro eu acho que sofreu um pouquinho, mas eu não tive problema, eu particularmente né, não tive problema pra ir até lá.

Certo. E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas durante os encontros, os materiais pedagógicos, os procedimentos didáticos, metodológicos, como que você avalia? Eles contribuíram pra novas aprendizagens para você?

Contribuíram bastante, porque tinha coisa ali que a gente nunca tinha visto, então veio a acrescentar. Material também... tinha material... e quando não tinha as meninas [estudantes-monitoras] pediam pra gente levar na aula seguinte, então eu achei que foi bom.

E quando a gente fala assim "novas aprendizagens", o que você mais destaca? Que tipo de aprendizagens que o projeto trouxe pra você?

Ah, eu acho que as ideias assim... as ideias de como trabalhar as partes, vamos supor, de trabalhar saltos, trabalhar corridas assim, às vezes, a gente não tem aquelas ideias de como fazer isso, e isso acrescentou bastante, novas brincadeiras, eles gostam de brincar muito. Então, em como estar trabalhando isso de uma forma lúdica. Eu achei que foi bem significativo.

Eu queria pedir pra você comentar suas impressões com relação a intervenção dos docentes pesquisadores, dos monitores, quais foram suas... sua avaliação geral de como eles interviram, de como eles trabalharam, tanto os alunos, que são os bolsistas do núcleo, como a professora responsável e as outras professoras colaboradoras?

Eu acho que foi positivo porque eles sabiam o que eles estavam fazendo, eles demonstraram assim domínio do que eles estavam falando, e se a gente tinha alguma dúvida, eles estavam prontos ali a sanar essa dúvida, e se eles não sabiam a professora entrava e falava, explicava e se nem isso fosse possível, eles procuravam e na semana seguinte traziam. Então o compromisso deles foi bem notório, a gente viu que eles estavam bem compromissados com o que eles estavam fazendo ali.

Em termos de satisfação geral com relação ao formato do programa então, você gostaria de destacar algum outro aspecto? Ou algo específico de um semestre que mais te chamou a atenção?

Ah, é que já faz um tempinho que eu fiz também né, então lembrar assim de tudo! Não, não tenho nada pra...

Mas você acha que foi satisfatório, em termos gerais, com relação a esse formato, a forma de atuação, as atividades?

Foi, foi sim. Muito bom.

E você considera que a sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação nesse programa?

Foi.

Quais os elementos assim que você poderia indicar que geraram mudanças na sua prática pedagógica, a partir do que você viu nesses encontros?

Ah, eu acho que foi aquilo que eu falei na outra questão, das brincadeiras mesmo, as ideias novas que o curso propôs.

E você conseguiu aplicar na sua prática...?

Consegui.

... você viu resultado?

Algumas sim, porque as crianças são bem pequenas né, já faz alguns anos que estou com crianças pequenas, sempre mini-maternal ou maternal. Então algumas coisas não dá pra aplicar porque elas são muito pequenas, mas o que dá para adaptar assim foi aplicado com a turma.

Tem alguns exemplos que você poderia dar, alguma coisa que você se lembra que você viu no programa e aí você consegui transformar na sua prática?

Ah... eu acho que assim, atividades com bola, com arco né, com os arcos que eles [as crianças] gostam muito. Outras atividades em grupo, assim, de esquema corporal sabe, aquelas musiquinhas para trabalhar as partes do corpo, acho que isso foi o que mais eu utilizei.

E você acha que o programa proporcionou reflexões para você, para o grupo, sobre o que é ser professor? O que significa ser professor hoje na rede pública, por exemplo, aqui nesse contexto da cidade, para além somente da questão do movimento?

Em alguns momentos sim, quando tinha aquelas reuniões para avaliação ali no final dos encontros, e até no final do semestre a gente conversava bastante sobre o papel do professor, de como ele poderia intervir no desenvolvimento da criança no geral, não só no movimento, essa preocupação de dar o suporte que a criança precisa durante essa faixa etária. Teve sim.

E quais tipos de conhecimentos você considera que foi capaz de se apropriar durante o programa? O que você consegue se lembrar? Eu sei que já faz um tempinho.

Faz um tempinho já. Ai eu... não sei... fiquei perdida! Ah, eu acho que eles falaram bastante da cultura do corpo, de movimento, que a criança é essencialmente movimento nessa faixa etária, e da importância de trabalhar isso, de não ficar aquela coisa maçante em sala de aula, porque a criança não está pronta pra isso ainda, ela precisa ter todos requisitos motores antes para depois passar para o cognitivo... acho que foi isso.

E você percebeu que as temáticas, os conteúdos que foram trabalhados, ao longo dos semestres se complementaram? Você percebeu essa articulação entre um semestre e outro, como que você enxergou essa continuidade do programa?

Então, na verdade eu fiz no último semestre de um ano né, aí acabou o ano e começou o outro ano e eu não fiz no primeiro semestre, eu fui fazer no semestre no ano seguinte, então eu pulei um semestre aí. Talvez por isso tenha ficado meio perdido assim, mas teve ligação sim...

Você conseguiu perceber mesmo estando fora um desses semestres...

Deu pra perceber sim.

E como você avalia a sua participação no programa? Você acha que teve espaço para você participar para além da posição de aluna? Porque o professor num programa de formação continuada é diferente de um aluno inicial na graduação, ele traz toda a sua experiência... e o programa propiciou esse espaço para você opinar com relação aos objetivos, as atividades, e principalmente levar suas necessidades para lá?

Propiciou sim porque tinha até os momentos que... eu não falava muito, porque é meu jeito assim, mas as outras professoras que estavam no curso em vários momentos elas [as professoras participantes] levavam ideias assim de brincadeiras que elas tinham, que elas faziam com as crianças, de outras atividades, músicas e que os próprios alunos lá não sabiam, os que davam o curso não conheciam. Então, havia essa troca, eles passavam o que eles sabiam, as professoras complementavam com outras atividades que elas sabiam. E eles sempre perguntavam, também, se a gente tinha alguma dúvida, no começo do semestre eles perguntavam o que a gente esperava, quais eram os nossos... o que a gente estava procurando naquele curso para que eles pudessem montar em cima das respostas que a gente dava. Então teve bastante abertura sim.

E teve esse espaço de compartilhar experiências, foi possível então entre os professores, os professores e os pesquisadores, os alunos como você colocou?

Foi, foi possível sim, teve sim.

E você já fez outros cursos de formação em Educação Física, especificamente relacionado ao movimento, nessa área?

Não, não, foi só esse.

Com relação às outras práticas que você já participou de formação, você percebe que há esse espaço para compartilhar experiências, e para o professor também agir como sujeito principal?

Nos demais cursos?

Isso.

Alguns têm, alguns não né, depende aí de quem está dando né o curso, se abre. Depende, alguns sim e outros só...

E na sua avaliação geral o que você acha mais interessante, mais produtivo?

A gente pode participar, porque aí a gente pode expor as nossas dúvidas, o que a gente não está entendendo ali ou acrescentar alguma coisa. Eu acho que quando é aberto é melhor.

E você poderia destacar algo como mais significativo do programa... que tenha ficado pra você, assim também como algo menos produtivo?

Ai... eu acho que é a parte das atividades com instrumentos... instrumentos assim: bola, corda, arco, cone, sabe, bexigas, às vezes, que... pra turminha que eu trabalho, acho que é o que mais marcou mesmo, que é o que eu mais utilizo no dia a dia.

E algo como menos produtivo, como menos importante que teve no curso que você acha que talvez não fosse necessário, alguma coisa nesse sentido? Ou que talvez não tenha sido bem desenvolvido, na sua opinião?

Não, eu achei que foi tudo positivo, porque aquilo que, às vezes, não serve pra mim agora, pode servir no futuro com uma outra turma, com uma outra idade. E, também, não tinha só eu lá, tinha professores com crianças maiores ali, que lecionam com turmas maiores e que utilizam as outras atividades que no caso eu não utilizo no momento. Então eu acho que é tudo positivo, de certa forma, eu não uso no momento, mas eu posso usar depois.

É porque o grupo tinha tanto professoras da Educação Infantil, como das séries inicias do Ensino Fundamental.

É, então...

Os conteúdos que foram trabalhados, a forma como foram trabalhados deu para atender as duas... esses dois grupos, na sua opinião? Porque é realmente diferente do mini-maternal até o quinto ano, por exemplo...

Deu sim. É, uma criança de oito, nove anos né que já consegue fazer várias coisas que os pequenos não conseguem ainda. Mas eu achei que foi tudo positivo, que no geral atendeu a todos, as necessidades de todos, as necessidades de todos. Então eu gostei.

Bom, você até já falou um pouco, eu ia pedir para você comentar a inter-relação dos conteúdos que foram trabalhados no programa com sua prática pedagógica... Você comentou que no início os responsáveis pelo programa levantavam quais eram as expectativas de vocês...

Isso.

Correspondeu às suas necessidades o curso, e às suas expectativas iniciais?

Correspondeu.

Era aquilo que você...

Correspondeu até mais porque, às vezes, eu falava um determinado assunto, que eu não lembro agora no momento né, mas eles falavam sobre o assunto e davam mais ainda. Então correspondeu sim.

Alguma expectativa que não foi atingida...

Não.

E pensando na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional, você investe hoje como você gostaria? De modo geral, não só na questão do movimento especificamente, mas você tem condições de investir na sua formação profissional hoje da forma que você acha mais adequada?

Na medida do possível sim [risos]. Não é tudo que a gente quer fazer que dá pra fazer, até mesmo pela questão de carga horária que a gente tem que cumprir na escola, então às vezes não dá pra...

A questão do tempo...

Do tempo, não dá pra investir muito. Que nem em congressos, assim, quando a gente quer participar, não são todos que dá pra gente ir. A gente não tem tanta abertura assim, então quando é possível a gente participa, mas não é sempre que dá.

Entendi. E você diria que o programa contribuiu superar algum limite que você sentia antes de frequentá-lo? Você sentia alguma dificuldade específica pra trabalhar com seus alunos nessa faixa etária?

Eu sentia dificuldade, imagina, com os alunos e até comigo mesma, assim, como pessoa, eu não tinha aquela facilidade de participar em grupos assim, de ter que correr na frente de todo mundo sabe, ter quer participar mesmo, pular, eu não gostava muito disso, eu ficava mais no meu canto. E ajudou para desinibir um pouco e eu estando desinibida eu consigo trabalhar melhor com as crianças também, então eu acho que auxiliou bastante.

E você brinca com seus alunos hoje?

Brinco, tem que brincar porque senão [risos].

Você acha isso importante, você estar lá vivenciando com eles as atividades...

Eu brinco sim porque eles veem né, então eles, às vezes até gostam assim "ah, a professora tá brincando junto né, então vamos!" Isso estimula pra que eles participem também.

E isso também o programa você acha que contribuiu...

Contribuiu.

... para essas reflexões com relação ao corpo, ao movimento...

Contribuíram.

Nesse sentido pra você como pessoa, como professora, também?...

Como pessoa, isso! De quebra já ajudou, então, na profissional.

A gente tende a separar, mas não tem separação, não é?

Não tem como, não tem como.

E como são suas aulas relacionadas à Educação Física, à questão do movimento hoje? Quantas vezes por semana... Tem essa divisão nesse nível que você trabalha?

É tem, a gente separa né, tudo. Porque assim, aqui a gente a cada meia hora precisa mudar a atividade, porque a concentração deles é pequenininha, né. Então todo dia tem uma atividade de movimento, precisa ter...

O eixo movimento, ele está todos os dias no seu cronograma para ser trabalhado?

Todos os dias tem. Tem a parte do parque que é livre né, que eles brincam né livremente, e tem o momento que é atividade dirigida, que aí um dia a gente dá uma atividade com bola, outro dia é esquema corporal né com musiquinhas, danças né, outro dia a gente faz com arco, então

todo dia tem uma brincadeira dirigida com eles, até porque eles precisam desse momento para se soltar assim, né. Então tem sim.

E como é o seu planejamento? Você tem um planejamento anual, mensal, aí como que você define os objetivos com relação ao movimento?

A gente tem o planejamento anual, que são os conteúdos que precisam ser abordados durante o ano. E tem o semanário né, que é onde a gente trabalha esses conteúdos, a gente separa por dias né, tal dia é tal atividade com tal objetivo. Então precisa ter esse... esse semanário a gente tem... toda semana tem que tá prontinho pra trabalhar.

E esses objetivos que você traça, você percebe que eles são alcançados pelos seus alunos?

A maioria sim. Tem alguns que não dá certo no dia e a gente tem que refazer né, mas a maioria a gente consegue atingir sim.

E a avaliação do progresso dos alunos, ela é feita

Diariamente.

Diariamente nessa faixa etária, como que você...?

A gente observa né, através da observação e do envolvimento deles né, a gente está sempre olhando se eles conseguem, se eles não conseguem atingir, né, o que a gente quer. Se eles não conseguem, a gente tenta outras formas para que atinja. Então é assim, é diariamente.

E quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje ao trabalhar com esses conteúdos da cultura corporal de movimento com seus alunos, especialmente com relação aos demais conteúdos também né, como que você enxerga essa inter-relação, nesse nível de ensino?

Do movimento com os demais? É... ah, eu acho que o movimento vem em primeiro lugar, todos são importantes né, mas eu acho que nessa idade que eles estão o movimento vem em primeiro lugar. A criança é essencialmente agitação ali né, então eu acho que se não tiver essas atividades assim, esses momentos deles trabalharem o corpo deles, às vezes, se conhecerem né, nas outras atividades eles não vão conseguir também, eles precisam ter esse equilíbrio né, isso tudo no corpinho deles pra eles poderem passar para outras atividades, senão eles não conseguem.

Qual a importância da ludicidade, dos conteúdos da Educação Física para a formação da criança? Você acabou de dizer que é essencialmente a questão do movimento... alguma outra função que você atribuiria a essa questão do lúdico nessa faixa etária que você acha importante ser enfatizado, ser trabalhado?

É... eu acho que através do lúdico a criança ela entra em contato com o social assim né, ela pode desenvolver os esquemas mentais dela, ali os jogos simbólicos né, ali ela brinca do faz-de-conta e ela entra nos papéis sociais ali, ali ela aprende regras né, aprende questões da cultura mesmo em que ela está inserida. Eu acho que é isso, ela né... é o desenvolvimento global através do lúdico, não só o brincar pelo brincar, mas ela aprende muita coisa enquanto ela está brincando... social, cultural.

E essa mediação é possível na Educação Infantil pra promover essas aprendizagens?

É possível sim, é possível, dá pra... tem que fazer né, a gente tem que... não deixar a criança né brincando ali só por... poder intervir na brincadeira pra que ela aprenda alguns conceitos ali, algumas coisas do social mesmo, regras né, limites, tudo isso.

E o que a escola, como instituição, oferece para você em termos de tempo, de espaço, estrutura, apoio pra você trabalhar essa ludicidade com seus alunos, esse brincar?

Essa escola aqui eu não tenho o que reclamar né, porque o espaço é bom, a gente tem bastante espaço livre pra estar brincando. E os materiais também, a gente tem bastante material, bolas, essas coisas, tem bastante coisa pra gente brincar, tem a casinha da boneca ali também aonde eles podem... então tem vários brinquedos ali. Aqui eu posso dizer que se dá o suporte. É bom né, é positivo porque a gente tem bastante coisa pra trabalhar aqui, bastante material, só não trabalha se não quiser mesmo porque tem, material tem.

Você já teve outras experiências assim que não tinha estrutura, materiais, alguma coisa assim?

Eu já tive sim, eu já trabalhei em uma escola, não aqui, numa outra cidade que era bem carente a escola, então a gente não tinha tanto material assim, apesar de ter o espaço físico bom, era uma escola grande também, mas a gente não tinha tanto material disponível pra estar trabalhando com as crianças.

Em termos de compreensão da comunidade escolar, de professores, gestor, dos próprios pais, eles compreendem essa importância do brincar na infância, da ludicidade? Como que é? Como que você sente essa relação, quando você trabalha esses conteúdos, com os outros sujeitos?

É... os sujeitos da escola eles compreendem né, os funcionários eles sabem né a importância que tem. Os pais a gente tenta passar em reuniões assim quando tem, porque ainda tem bastante aquela ideia de que a criança vem só pra brincar né, a criança vai pro "parquinho", eles até falam parquinho, né. Então a gente tenta mudar essa ideia né, essa visão de que não, a criança vem pra escola... ela está brincando, mas ela está aprendendo né, ela está desenvolvendo várias coisas durante esse período, né. Então, assim, a gente tenta passar, já mudou bastante, mas ainda tem né essa ideia de só brincar, brincar, brincar.

E nesse nível que você trabalha não é nem tanto a cobrança com relação a ler, escrever...?

Não, no momento não.

Caderno com muita atividade... porque eles são menores. Mas também tem um pouco dessa cobrança, não tem, com as crianças um pouco maiores?

É, eles chegam aqui... eles querem ver o caderninho né, as atividades. Então a gente tenta explicar que tem todo um trabalho no concreto primeiro né, pra depois a gente fazer algum tipo de registro no caderno, mas assim tem que explicar né, as reuniões a gente utiliza pra isso.

E você gostaria de fazer algum outro comentário, alguma crítica, sugestão, com relação ao programa?

Ah, que continue assim porque tem ajudado bastante, então... Sugestões... também que continue trazendo muitas atividades pra gente, não no sentido de receitinhas, mas é que, às vezes, a gente não sabe mesmo, não tem o conhecimento específico que quem estuda a parte né, da Educação Física, tem. Então que continue, só isso, porque foi bom.

É isso, obrigada! Desculpa por tomar seu tempo!

Espero ter contribuído!

*

* *

Professora 7 – Joana (Duração: 28 minutos e 16 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 28 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação a distância (em andamento)
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 2009
Docência
Tempo de docência: 4 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 4 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Coordenadora de creche desde 2010
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação?

A questão de dar assim... ensinar, orientar melhor as meninas, pensei na questão de aprender para poder ensinar.

E a secretaria municipal de educação oferece cursos em várias áreas né, por que esse te chamou a atenção especificamente?

Por causa que falava do movimento, que ia estudar... os temas, os temas que foram comentados. Me chamou a atenção que ia ser na Universidade, que tem o curso de Educação Física, que eles sabem o que estão falando, me interessei por isso.

E como que você avalia o local de realização, e o dia, o horário?

Então, achei muito penoso.

É?

Muito.

Com relação ao local...?

Ao local.

Em qual local ali especificamente?

Ai... alguns encontros eram no anfiteatro, e os últimos foram na praça de esportes. Aí eu achei complicado, achei muito penoso ir até o final do curso.

É?

É.

Mas pelas características do lugar onde era desenvolvido, ou por ser na Universidade que é longe?

Não é um local de fácil acesso, por isso.

Pelo acesso mesmo?

Pelo acesso. Mas assim, foi bom! Foi bom participar do curso. O local foi complicado, se fosse assim mais centralizado, é mais rápido de chegar e de ir embora também.

E com relação ao horário e o dia da semana?

Não, não teve problema. Só essa questão do local mesmo.

E pensando no anfiteatro mesmo e na praça de esportes, aqueles espaços você acha que foram adequados?

O anfiteatro é bem disperso assim, o pessoal fica mais disperso, a praça [de esportes] é mais concentrada. Quanto ao local eu preferiria mais a praça, tem aquela sala...

A sala de dança...?

É, que é um local... você vê mais interação entre os participantes.

E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os materiais, os procedimentos didáticos, metodológicos, como que você avalia?

Então, geralmente era assim: apresentava, por exemplo, "lateralidade", um movimento, e ela ia explorando isso. Tinham alguns textos de tarefas, e eram bem longos, era difícil de acompanhar, foi difícil.

Com relação aos textos, as discussões você acha que foi mais complicado?

Aos textos... porque tinha tarefas, tinha que participar bem.

Essa tarefa que você fala, pra fazer em casa pra semana seguinte, não lá?

Isso, tinha que ler... tinha a tarefa de ler pra semana que vem.

E com relação às vivências que foram desenvolvidas lá?

Foram interessantes assim, tinham muitas atividades práticas. Algumas eu via que não dava pra aplicar aqui, mas você sempre fica com algum conhecimento assim de educação infantil, mais o lúdico. Nem tudo eu conseguia aplicar.

Você acha que não dava pra aplicar, mas por não ser adequada a faixa etária das crianças, ou por algum outro motivo, por estrutura, alguma coisa nesse sentido?

É teria que adaptar, pensar em adaptações. Tinha corridas... bom, muita coisa dava pra aplicar, por exemplo, o andar... aí vai explorando "vamos andar de um pé só, vamos andar pulando!" dava, tinha que pensar de acordo com a faixa etária, tinha que adaptar...

E você acha então que essas atividades, tudo que foi desenvolvido, contribuiu para novas aprendizagens pra você?

Sim, sim. É um outro olhar, você vê que você não tem consciência corporal, você não sabe se movimentar, como que você vai ensinar essa criança? Então, na minha formação eu percebi que isso não foi trabalhado e as crianças precisam disso.

Eu queria que você comentasse suas impressões com relação à intervenção dos docentes pesquisadores (dos coordenadores, os professores) e também dos monitores (os alunos).

Então era a [coordenadora] e outra professora e os alunos. Era interessante que todos os dias eles vinham com uma proposta de alongamento... eles, os monitores, e estavam sempre perto da gente pra orientar. Foi bom!

Foi interessante essa interação entre tanto as professoras, quanto os alunos?

Foi.

Bom, em termos de satisfação geral com relação ao formato do programa qual é a sua avaliação, você gostaria de destacar alguma coisa específica?

Então, eu penso que deveria ter uma amarração maior sabe, ao final dos encontros. Tinha assim uma palavra que ficou do encontro, mas assim algo... a gente montar alguma coisa, pra amarrar mais.

Com aquilo que foi desenvolvido naquele dia do encontro?

Isso. Se a gente fizesse um material no final, pra registrar mais. Isso eu senti falta.

Fazer um registro do que foi desenvolvido em todos os encontros, algo assim?

É.

E você considera que a sua atuação como gestora, no que se refere a questão do movimento, você conseguiu modificar por influência da participação no programa, com relação às outras professoras? Como que você desenvolveu esse trabalho com elas na creche, na instituição?

Então, assim, sinceramente, foram pouquíssimas intervenções que eu fiz, mesmo tendo feito o curso não fiz muitas intervenções. Acho que a questão do andar, eu dei umas dicas, sabe?, "a gente poderia fazer isso, tem que estimular mais!". Eu mais pensei do que fiz! E uma parte que eu achei interessante que ela [coordenadora] falava sobre as faixas etárias, a questão dos movimentos específicos, por exemplo, balé ela falava "tem que ser muito lúdico", relacionando o que é típico de cada fase. isso eu achei interessante e mostrei pras meninas. Mas não tive um objetivo, 'olha eu quero tal comportamento na sala', não fiz.

Certo. Mas foi possível você passar pra elas algo que você... que era discutido lá, trazer e discutir?

Foi. Chegar e falar "olha teve uma brincadeira diferente", então eu propus, mas assim não que eu... "você fez?", não avaliei.

Certo. Mas e o retorno que elas te deram, como que foi? Se elas deram algum tipo de retorno, se foi possível mudar alguma coisa na prática delas...

Algumas eu sei que fizeram mais atividades de movimento, fizeram algumas propostas.

Você acha que durante o programa foi possível refletir sobre o que é ser professor, além da questão do movimento, o que significa ser professor hoje, na realidade aqui da nossa cidade, da rede pública?

Sim, porque cada um vinha com uma vivência, sempre tinha um espaço pra falar da sua realidade, então você falava: "o que eu estou fazendo?". Então não é só ensinar o movimento, não é só ensinar o vôlei, não! É ensinar assim a questão de valores, de dividir... outros aspectos eram trabalhados da função sua como professora, não é só o conteúdo, mas têm mais coisas envolvidas, valores...

E como que você avalia a sua participação no programa? Durante os encontros você acha que foi possível participar para além de aluna, diferente de um aluno da graduação, por exemplo, da formação inicial do professor. Você como coordenadora já traz toda a sua experiência, e teve espaço pra você opinar com relação aos objetivos, as atividades?

Sim, sim. É interessante, a [coordenadora] nunca trouxe nada pronto, a questão de construir com o grupo foi muito marcante. Não era uma coisa imposta, não! Ela procurava sentir o grupo, "o que esse grupo espera?". Eu percebi que isso foi considerado.

Isso você acha como um ponto positivo...

Muito positivo!

... essa construção conjunta entre...

Não chegou um curso pronto, ela [coordenadora] nos considerava.

As experiências que você tem de formação, como que você percebe o formato em outros cursos, você acha que há essa tendência para essa abertura, esse diálogo...?

No geral, a pessoa chega com um plano pronto, não estimula tanto a discussão. Isso foi muito marcante.

Entendi.

Agora você falando eu lembrei de um filme que a gente assistiu lá...

Aquele francês, o "ser e ter"?

Isso. Muito bom!

Muito interessante, não é?

Aquele filme tem uns questionamentos, era bem mesmo sobre *o que você está fazendo como professor*.

E teve espaço também para compartilhar com os outros professores as experiências, o que acontece na rede, por exemplo?

Sim. Às vezes, ela chegava e falava assim "alguém já fez alguma coisa?" Ela perguntava, e aí o pessoal falava "ah, eu fiz tal atividade, eu consegui aplicar isso".

O que deu certo e o que não deu, esse compartilhamento de experiências também foi possível...?

Teve, teve.

Bom, você destacou como significativo essa questão da participação, **tem algum outro ponto que você destacaria como significativo do programa? Assim, também, como um ponto menos produtivo, menos importante que você considerou?**

Mais significativo... a questão de sempre refletir, tinha sempre uma discussão, isso foi bem marcante. E assim, é interessante o olhar da faculdade, porque você está estudando com professores, e o pessoal com um monte de prática, nem sempre tem essa relação, esse intercâmbio de informações, foi bom também.

Você percebeu essa inter-relação entre o que foi trabalhado lá com o que efetivamente acontece na prática?

Isso, eu percebi.

Foi possível perceber?

Percebi.

E algum ponto menos produtivo... você citou a questão das tarefas, que foi maçante...

Foi, foi cansativo.

Tem algum outro aspecto?

Eu achei cansativo porque o grupo eu achei que não acompanhou a questão das leituras, então perde na discussão. E a questão de ter uma amarração, algo pra fechar, um registro.

Eu gostaria de te questionar como você trabalhou com a sua equipe os conhecimentos adquiridos no programa e você já falou um pouquinho, que você trazia então...

Trazia as ideias...

... as ideias, alguma atividade que foi feita...

Mas, assim, nunca avaliei a aplicação disso.

E não foi possível fazer um trabalho assim mais sistematizado, talvez reunir as professoras, passar alguma informação? Como que você enxerga, você como gestora que participou do programa...

Então eu pensei, fiquei pensando nisso e aqui é assim: tem a aula de manhã e a tarde é recreação.

As crianças ficam o período integral?

Ficam. E aí eu pensei, não coloquei em prática, mas pensei de ter na recreação um momento para trabalhar esses temas. Além dos trabalhados, sistematizar isso a tarde, promover movimentos, atividades mais assim com uma intencionalidade.

Porque hoje elas ficam mais livres, elas brincam com mais liberdade sem a mediação do professor a tarde?

Isso. Mas assim, não consegui... [risos], mas eu sei que precisa!

E talvez as professoras também participarem, alguma professora daqui participou do projeto ou não?

Então, uma começou... acho que foi uma ou duas [professoras] que começaram aí falaram "ai mas é muito longe!" e elas não conseguiram... Eu percebi que elas acharam muito teórico assim, muita discussão e elas não conseguiram acompanhar.

Entendi.

Aí eu fiquei... falei 'ai'... porque é assim, você tem que ir determinada: 'eu quero participar!'. Não é um curso pra você ouvir, é pra participar realmente.

E como são as aulas, aqui na creche é o mesmo esquema das EMEIs das prefeituras, que a cada meia hora muda a atividade, como que funciona?

Não, não muda assim muito de ambientes né, às vezes, as professoras vão mudando as atividades, mas às vezes eles ficam uma hora no local, aí vai pro pátio...

E trabalham aqueles eixos? Porque nas EMEIs tem o eixo movimento, o eixo linguagem oral, escrita... os eixos são os mesmos e aí as professoras que organizam...

Isso, são. Aí estabelece os objetivos no começo do ano e vai trabalhando neles.

O eixo movimento está presente todos os dias?

Sim...

Ou algumas vezes por semana, como que é?

É trabalhado, mas eu vejo uma falha na questão de um olhar mais apurado, eu acho que é "jogado". Tem as atividades que promovem o movimento, mas ainda falha na questão de... você ter um foco, um avaliar assim...

Um objetivo definido, uma intencionalidade como você colocou?

É, tem esse problema.

Com relação aos conhecimentos científicos e didático-metodológicos, que na verdade vão dar esse suporte também para ter essa intencionalidade... você conseguiu apreender esses conhecimentos a partir do programa, você acha que foi possível?

Foi, ficou muito forte assim as fases, relembrando as fases de desenvolvimento, aí tinha até uma pirâmide...

Isso, por faixa etária quais são os movimentos mais adequados de serem explorados...

E ia discutindo "ai, a minha escola tem balé", aí ela falava "mas como vai trabalhar isso se a fase não é disso?". Aí eu achei que foi bom pra eu pensar até para o berçário, que atividades que estão sendo propostas? Estão sendo desafiantes e de acordo com a faixa dos bebês?

E vocês atendem crianças de...

De quatro meses até cinco, seis anos, até ir para o primeiro ano.

Alguma expectativa sua que não foi atingida, seja em relação ao conteúdo, fundamentação teórica, ou à vivência... algo que você esperava no início e acabou não sendo atingido?

Acho que eu não consegui acompanhar as leituras.

Mas por ser... você acha que foi muito pesado, como você colocou?

Porque foi corrido...

Que era de uma semana para outra, as leituras?

É.

E pensando na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional, você investe hoje como você gostaria? Isso pensando em qualquer área, qualquer campo do conhecimento, não só com relação ao movimento, mas como profissional você consegue hoje investir da forma que gostaria?

Ah, eu queria participar de mais cursos assim para aprender mais. Assim... sei lá, ocupar mais alguma noite fazendo algum outro curso. Acho importante, tem que estar sempre estudando.

Mas a secretaria não oferece outros cursos, ou você não consegue fazer por outros...?

É questão assim de tempo, você tem que acabar priorizando, vai fazer a pós? Aí gasta tempo.

É que você está fazendo uma pós agora também?

É e gasta tempo.

Você já participou de outros programas na área de Educação Física?

De Educação Física... não!

Relacionado ao movimento, alguma coisa nesse sentido, esse foi o primeiro?

A única coisa que eu lembro eram circuitos do magistério, que a gente aprendia.

Na sua formação inicial não teve nenhuma disciplina relacionada a Educação Física?

Educação Física?... acho que talvez falasse alguma coisa, mas eu não lembro de nada tão prático. Educação Física...

É que tem alguns cursos que tem um semestre de metodologia de ensino da Educação Física, ou tem jogos e brincadeiras que está relacionado...

É.

Mas não são todos os programas, alguns não têm.

Eu não me recordo, talvez de jogos. Mas não! Específico não.

E você diria que o programa contribuiu pra superar algum limite que você sentia antes de frequentá-lo?

Mas assim em que aspecto?

Seja com relação ao seu trabalho conjunto com as professoras, de orientação, com relação a você mesma, com aquilo que você já conhecia ou a questão da consciência corporal, que você também...

Isso.

... citou, qualquer tipo de... se você sentiu essa superação ou esse avanço em algum aspecto.

Ah, eu senti na questão de participação, porque, às vezes, quando eu era menor eu não participava tanto, aí eu voltei numa outra... num curso que tinha várias atividades práticas, e aí eu falei: 'vou participar de todas', e foi bom!

Bem, os objetivos, os conteúdos que as professoras desenvolvem, você tem esse acompanhamento?

Então...

Já está específico, "olha, nessa faixa etária a gente vai trabalhar tais objetivos"...?

A gente só coloca assim no PPP, assim eu não saberia falar, poderia até olhar... Então, por exemplo, no berçário a gente trabalha muito com caixa pra eles irem se equilibrando, a questão do equilíbrio, engatinhar, o andar, atividades que proporcionem isso. Com os maiores a questão da "amarelinha", um jogo que tenha bambolês que a gente começou agora a trabalhar, passar por debaixo, circuitos, com os maiores a gente trabalha isso.

E quais possibilidades educativas você visualiza hoje no trabalho com esses conteúdos da cultura corporal de movimento com as crianças?

O que eu visualizo?... Ah, eu sonho com o momento para pensar esse aspecto, um momento maior pra pensar.

E há inter-relação entre o movimento e os outros conteúdos que são trabalhados? Você percebe uma articulação?

Percebo, dá pra trabalhar sim, articular. Você tem que sentir para você aprender, tem que ser uma necessidade, acredito nisso.

E qual a importância da ludicidade dos conteúdos da Educação Física que você vê para a formação da criança?

A importância do lúdico... ah, é assim que a criança aprende, a partir do lúdico... quanto mais atividades que estimulem a imaginação, mais a criança aprende, mais ela pensa sobre a realidade dela e acaba passando isso, a questão da linguagem, da matemática, de tudo.

E a escola, como instituição, a creche, o que ela oferece em termos de tempo, de espaço, de estrutura, de apoio de toda a equipe envolvida, inclusive os pais, para se trabalhar essa ludicidade, esse brincar com as crianças dessas faixas etárias?

Então... aqui não faltam espaços, é grande, você percebeu! A instituição tem investido em compras de materiais, bolas, bambolês... materiais que estimulem o brincar, o faz-de-conta, isso é estimulado sempre.

E dos pais, eles têm alguma cobrança, alguma coisa... por que a gente percebe que ainda há um pouco assim *"a criança só está brincando!"*, não é?

Eles têm essa concepção de que aqui só está cuidando.

É, o cuidar...

É... o cuidar. Mas assim você tem que convencer os pais, então em algumas reuniões a gente mostra "olha está fazendo tal atividade, está brincando com a bola, joga a bola, está brincando" aí a gente questiona "por que você acha que a gente está trabalhando isso?" Aí os pais "ai não sei!" Aí vai explicando, tudo tem uma intenção, é uma questão de convencer esse pai, mostrar para ele porque, não é o parque pelo parque. É o parque, mas às vezes você tem que ter um olhar diferente no parque promovendo outros desafios... E até mesmo do profissional, que às vezes não vê essa importância do brincar, aí você tem que conversar, convencer primeiro o profissional. E a pessoa tem que acreditar naquilo, se ela não acreditar... ela vai e volta!

E você acha importante que a professora brinque junto com seus alunos, vivencie as atividades? Como se dá isso...?

Eu penso que depende do objetivo, às vezes, você está... você não está participando junto, mas você está observando. Como que aquela criança se relaciona, se ela promove brincadeiras, se ela promove ou fica afastada, isso tudo é observar. A gente fala "como que ela brinca?" Ou, às vezes, diante de uma situação você tem uma intervenção, então, por exemplo, "ai tá todo mundo brincando de papai e mamãe, ai chegou alguém... olha trouxe um objeto diferente pra sua casa", você vai vendo as reações das crianças diante da novidade, sempre procurando ampliar o repertório.

E você gostaria de fazer algum comentário, críticas, sugestões com relação ao programa? Você tem alguma questão que você queira colocar?

A instituição só tem a ganhar quando tem essa parceria com a universidade, porque lá vocês têm muito conhecimento e a gente tem aqui a prática, todo o dia a dia. Tem que ter mesmo essa parceria, a gente ganha... todo mundo ganha. Eu penso que vocês ganham... pela experiência, e nós também. Eu participei de um outro curso da [coordenadora] e ela falava da questão do berçário, acho que poderia ter alguma coisa nessa área.

Atender também as crianças menores.

É, assim, um módulo com a questão do movimento para essa faixa etária, o berçário.

E a faixa etária quando você fala o berçário é dos quatro meses...

Até os dois anos. Você não vê assim muito material a respeito, fica muito restrito.

Certo. Mais alguma coisa que você queira colocar?

Não. Foi muito bom participar do curso, agora que tá na Secretaria é bom saber! [risos]

Então, quem sabe no próximo semestre, se você quiser participar, será bem vinda!

Muito obrigada!

*

* *

Professora 8 – Michele (Duração: 31 minutos e 19 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 36 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Serviço Social (incompleto)
Natureza da Instituição da graduação: Pública
Ano de Conclusão: 1998
Docência
Tempo de docência: 11 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 8 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Creche
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação e inclusive permanecer por mais de um semestre?

Foi a dificuldade que eu achava em ter atividade física com as crianças.

É?

É. Tinha muita dificuldade em dar atividade nessa área. Eu acho que... eu acho não, tenho certeza, que a gente é muito leiga nesse assunto.

E considerando as opções de atividade que a secretaria municipal oferece, de formação, ela oferece vários cursos todo semestre pra vocês, não é?

Oferece.

E você optou por esse – além da sua necessidade de aprofundamento, como você falou, de conhecer a área – por alguma outra razão?

Não, só isso mesmo.

Qual a dificuldade maior que você sentia antes de começar o curso?

Ah, porque a gente sempre ficava no tradicional, que é dar para as crianças corda, amarelinha, queima, e eu sempre tive vontade de aprender outras atividades pra trabalhar com eles.

E quando você... mesmo com essas atividades assim, era claro pra você o que você estava trabalhando naquele momento com as crianças?

Não.

Você traçava um objetivo?

É... que era movimento né! Os objetivos que eu... é movimento.

Mas mais específicos, no caso...?

Não.

E como você avalia o local de realização do programa, o local, o dia e o horário?

Você fala o lugar? Eu acho longe.

Longe?

É, pra mim é longe.

O deslocamento fica complicado?

Por isso que eu não voltei esse ano.

E, além de ser longe, mas os locais lá dentro da Universidade onde foram realizadas as atividades?

Ah, excelente, excelente!

Quando você frequentou foi na praça de esportes, lá no ginásio...

E depois teve uma época que foi no salão... é sala de danças?

Isso, aquela sala espelhada. No anfiteatro você também chegou a ter atividades?

No anfiteatro também.

E esses espaços pra você...

São ótimos os espaços. Só achei ruim mesmo a distância.

E o dia e o horário...

É bom. O horário é bom porque você não precisa faltar do emprego e pode ir no curso.

E os objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os materiais que foram usados, procedimentos didáticos, contribuíram para novas aprendizagens pra você?

Contribuíram e contribui até agora, tanto é que eu estou fazendo como se fosse um armário lá no fundo, você ia ver as atividades que eu fiz, é que eu entreguei pras crianças, mas as atividades que eu aprendi, esse ano mesmo eu fiz com eles, e de lembrancinha do dia das crianças.

O que você fez?

Eu fiz o da garrafa que era a bolinha de isopor.

Ah, aquele assoprador...

Isso.

E outras aprendizagens de que forma que você acha que contribuiu pra você, pra sua prática, para o seu dia-a-dia?

Ah, a gente aprendeu no curso né, que a gente não pode dar uma atividade por dar né, você tem que ter um objetivo, o porquê que você está dando aquilo e o que a criança vai retribuir, como foi pra criança.

E eu gostaria que você comentasse suas impressões com relação à intervenção dos docentes, dos professores pesquisadores, e também dos alunos, monitores... como que você avalia a forma como eles atuaram?

Ai pra mim foi ótimo, ótimo mesmo. Eu gostei bastante, eu achei que eles [estudantes-monitores(as)] tentavam solucionar quando a gente levantava as dúvidas, quando a gente levantava a dúvida eles davam explicação, falavam “tenta fazer desse jeito”, por exemplo, eu falava “no lugar onde eu trabalho não tem determinado material", ela dava outras alternativas “tenta fazer desse jeito, vai desse jeito, tenta criar, não ficar preso, por que não tem material não vai fazer? Tenta ocupar o espaço que tem”.

Bom, e em termos de satisfação geral com relação ao formato do curso...?

Bom, muito bom!

Você gostaria de destacar alguma coisa específica de um semestre que mais te chamou atenção?

Como assim?

Alguma coisa que foi... um ponto mais significativo para você do programa...

Ah, o mais importante que na minha opinião eu achei, é que a Educação Física na área Infantil também tem o mesmo peso que as outras disciplinas e, às vezes, as pessoas não acham isso, acham que são só brincadeira que não têm importância, e não é bem assim, né, porque eu percebi que a partir do momento que você começa a trabalhar assim a Educação Física com as crianças, o que acontece? Eles se acalmam, eles sentem vontade de praticar no outro dia, eles pedem, dependendo da atividade eles cobram, se a atividade foi boa eles falam "tia vamos fazer de novo! Ai tia dá tal coisa!".

E um ponto que você acha que foi menos produtivo no programa, menos importante, um ponto negativo...

Não, pra mim não teve, tudo pra mim foi válido! Foi, pra mim foi.

E você considera então que a sua prática pedagógica foi modificada por influência do programa, por participar desse programa?

Eu considero, considero.

Quais elementos que você indica como mais responsáveis por essa mudança? Você já falou um pouquinho da questão de entender o porquê que está fazendo aquela atividade... e outros aspectos que mudaram a sua prática?

É igual eu falei antes né, você dava a atividade... porque a gente que não é formado em Educação Física, você achava que era uma brincadeira, uma recreação, e não é assim. Lá no curso eu aprendi que a Educação Física tem o mesmo peso que outras disciplinas na vida da criança, porque se ela for incentivada, motivada a participar, não vai ser aquela criança que não gosta de esporte né, igual vários adolescentes que tem, que hoje é adulto... até uma das professoras falou que não gosta, que não gostava da Educação Física, por quê? Porque a partir do momento que a criança está construindo né, se ela tiver uma boa influência, for motivada né, ela vai... Porque cada um tem um grau de dificuldade né, não é isso?

Claro.

Cada um tem um grau de dificuldade, e a gente saber explora isso na criança, com certeza ela vai ser um adulto que gosta de esportes né.

E você acha que o programa propiciou então você explorar isso melhor nos seus alunos?

Com certeza!

E o programa proporcionou reflexões sobre o que é ser professor? De um modo geral, pensar o que significa ser professor hoje, aqui nessa cidade, na rede pública?

Que o professor não é só ir lá e jogar os conhecimentos; primeiro de tudo ele tem que gostar daquilo que ele faz. Não trabalhar mais só pelo salário, enfim, trabalhar por amor mesmo à profissão.

E aí nos encontros teve espaço para discutir também essas questões?

Teve espaço, ela levantou várias questões.

Você se lembra de alguma mais específica que queira destacar?

Ai... não... [risos].

E os tipos de conhecimentos que você acha que foi capaz de se apropriar durante o programa, você poderia citar algum?

Os conhecimentos que ela passou?

É, de tudo que foi passado, trabalhado...

Ah eu não lembro assim os nomes, eu lembro... quer ver?... Eu tento praticar, às vezes, você tem alguma dúvida, ela deu alguns CDs, deu apostila, entendeu? Então eu procuro olhar o lá para a minha prática. E adequar com a realidade das crianças, porque na verdade aqui as crianças não são do fundamental. Então tem muita coisa que tem que ser modificada né, porque isso aqui não entra.

E quando você participou do curso, tinham professores tanto da Educação Infantil, como é o seu caso, como do ensino fundamental, até o quinto ano. E os conteúdos que foram trabalhados durante os encontros foi possível atender você acha tanto os professores do ensino infantil como do fundamental?

Quando não era possível ela tentava na próxima aula levar o que fosse de acordo com a nossa faixa etária.

Entendi.

Se aquele dia ela deu alguma atividade, aí se você falava: "olha, mas não se enquadra na realidade das crianças!" No outro dia, na próxima aula ela levava, às vezes não tinha no mesmo dia, mas aí ela levava, procurava, pesquisava e levava.

E você acha que o que foi trabalhado ao longo dos semestres, as temáticas, os conteúdos, eles se complementaram?

Como assim?

Você fez mais de um semestre, não é?

Eu fiz.

Então você sentiu essa complementação, uma sequência?

Ah senti, teve sequência, com certeza!

Foi um trabalho articulado entre os semestres?

Ah foi.

Ou foi repetitivo? Como que você acha que foi?

Não, não foi repetitivo. Porque cada dia era um título né, era um tema que era trabalhado.

Eu pergunto porque todo semestre entram professores novos também, então tem que atender tanto os novos, como aqueles que já vêm frequentando.

Tinha, todo semestre tinha professor novo, era aula nova. E teve uma vez, até agora lembrei, que ela trouxe um professor de fora né, pra ele dar as atividades, ele deu uma aula pra gente, né.

E sobre o quê?

Foi Educação Física, só que ele fez, usando giz mesmo de lousa, e ele fez diversas atividades que a gente não sabia, eu pelo menos não sabia, quer dizer, precisava do quê? Um espaço e giz de lousa e você desenvolver uma aula.

E isso foi produtivo, você achou?

Foi, muito!

E como você avalia a sua participação no programa, para além da situação de aluna, porque o professor quando ele procura uma formação continuada ele já traz toda a sua experiência, como que você faz essa avaliação? Teve espaço para você participar para além dessa situação passiva de aluno, você pode opinar, levar suas necessidades, pensar os conteúdos?

Ela [coordenadora] dava abertura, eles [todos os agentes formadores] davam abertura. Sempre quando terminava, ela terminava aquele dia, a aula, ela fazia um círculo pra gente conversar, cada um levantava sua dúvida. Ela [coordenadora] tentava sanar, quando ela não podia ela falava "olha eu vou pesquisar, tentem entrar no e-mail, tenta conversar comigo se você não conseguiu realizar a atividade", nunca jogava o conteúdo no ar e deixava.

A elaboração ela foi compartilhada então...

Foi compartilhada.

... entre os coordenadores, os professores que estavam participando?

Tudo.

E teve espaço pra compartilhar experiência também com os outros professores?

Teve.

E com os alunos?

Isso, porque os trabalhos ela dividia né, teve aulas que eram em grupos né, cada um tinha que trabalhar, cada um tinha que falar sua opinião, como é a realidade de cada pessoa. Eu sempre trabalhei... a gente ficava sempre no grupo da [outra professora participante], que ela é de outra creche, quer dizer a realidade dela é uma, a nossa aqui é outra.

E aí dava para discutir os problemas, propor soluções...

Tinha muito: "olha, na minha acontece isso", "na minha não tem isso", "mas se a gente tentar fazer desse jeito, será que não dá certo?". Foi muito bom!

E sobre a inter-relação daquilo que foi trabalhado no curso, nos encontros, com a sua prática pedagógica, correspondeu às suas necessidades, àquilo que você esperava?

Correspondeu, mas tem coisa que eu não consegui até hoje, ainda dou uma lida, eu não consegui.

Que tipo de coisas assim?

É porque as crianças sentem muita dificuldade em participar e outra, as atividades eu acho que têm que ser... se eu tivesse fazendo ainda o curso, eu ia dizer que tinham que ser mais curtas.

Ah, o tempo da atividade...

É, porque atividades muito longas as crianças começam a se dispersar. É igual eu falei pra você, às vezes, você tem que ficar mudando, porque às vezes não é a atividade que prende eles né. Não é a da faixa etária deles.

E como que é o seu planejamento para trabalhar com eles, você faz um plano, existe um plano de ensino anual ou mensal...?

É um plano anual que tem.

É anual?

Isso.

E aí durante a semana você vai desenvolvendo os conteúdos...

Vai desenvolvendo....

... para atender aqueles objetivos. E com relação ao movimento, é trabalhado todos os dias? Porque tem o eixo movimento, não é? Todos os dias ele é trabalhado?

Porque aqui, eu não sei... aqui é uma creche, então o que acontece? A gente tenta dar uma atividade diferenciada uma vez por semana, porque aqui é parque... Igual hoje, hoje mesmo eu tentei dar uma daquelas atividades que eu aprendi, por quê? Hoje, igual a [coordenadora] falava "chegou na creche um dia está chovendo, o que você vai fazer? Não pode socar..." eu lembro dela falando "socar as crianças na sala de televisão e ficar só assistindo", você tem que criar alguma coisa.

E hoje o que você fez, como é que foi?

Hoje a gente fez a brincadeira com eles da bola, que passa a bola por cima, por baixo, pela mão direita, pela mão esquerda.

Alguma expectativa sua que não foi atendida?

No curso?

No curso.

Não.

Conteúdo, fundamentação teórica, as próprias vivências...

Foi, foi bom, foi excelente!

Foram interessantes?

Foi.

Você investe hoje como você gostaria na sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional?

Não.

Você tem condições de investir?

Não.

Por quais motivos?

Motivos financeiros mesmo.

A secretaria oferece cursos, mas além desses você sente necessidade...

De mais.

... de outros, aí teria que custear?

Custear.

Já participou de outros programas de formação na área da Educação Física?

Não, foi o primeiro.

E você diria que o programa contribuiu para superar algum limite que você sentia antes de frequentá-lo?

Sim, porque a gente ficava limitada, tipo parque, tanque de areia, umas brincadeiras no círculo, não saía disso, sempre no mesmo ritmo, quer dizer, a criança até acabava ficando enjoada. Tanto é que eu dei a atividade hoje, eu fui colocar pra dormir eles falaram 'tia, vamos fazer de

novo!' quer dizer, eu senti que as crianças gostaram da atividade. Quando eles gostam, eles gostam de repetir. A criança é muito sincera, quando eles não gostam eles já falam 'essa de novo tia?'.

E o parque, a areia, eles vão todos os dias?

Não, três vezes por semana.

E o movimento que você comentou é um trabalho...

É... às vezes a gente dá uma ginástica, ou aqui você percebeu que tem pracinha, e dois dias por semana a gente pode ir numa quadra.

Ah tá! Mas não aqui da escola?

Não, é uma quadra aqui que é alugada por outra pessoa né, eles cedem a quadra. Então é nesse lugar que a gente vai e dá as atividades.

Você tem quantos alunos hoje, quantas crianças com você?

Hoje veio pouquinho, hoje tem dez.

Mas geralmente assim a turma tem quantos alunos?

Ah... geralmente é vinte.

Os conteúdos relacionados a Educação Física então que você trabalha hoje quais são? Que nem hoje você fez atividade com bola, e quais outros conteúdos que você costuma trabalhar com eles, relacionados à Educação Física?

Ah a gente faz dança, faz ginástica. Lá a gente aprendeu bastante a construir os próprios... a construir! Porque aqui a creche não tem muitas condições. A gente lá aprendeu a construir os brinquedos, a gente constrói, eu mesmo faço sozinha, que assim é mais fácil.

E a escola, você comentou a questão dos recursos, o que ela oferece como instituição para os professores em termos de espaço, de tempo, recursos materiais para ser trabalhado o movimento aqui na creche?

Eu acho que nessa parte é muito falho. Não oferece nada, você que tem que pesquisar, você que tem que ir atrás, por exemplo, você não vem com aqueles conteúdos "que é pra dar isso, vou fazer aquilo".

E em termos estruturais, de material pedagógico?

Não.

Também tem pouco?

Pouco.

Você acha que precisaria de um investimento maior nesse sentido?

Eu acho.

Que tipo de material que vocês têm para trabalhar com o movimento?

Bola, corda...

Arco tem também ou não? Aqueles bambolês...

Tem bambolê, na brinquedoteca tem. Com o bambolê a gente faz bastante coisa né, o círculo, que ela ensinou né, a gente aprendeu várias atividades com o círculo lá.

E quais materiais que você acha que seria interessante ter? O que mais poderia ter que iria enriquecer sua aula?

Porque tudo que tem é uma quantidade pequena, eu acho que precisava de uma quantidade maior porque, por exemplo, enquanto um tá fazendo outro tá bagunçando, tá disperso. Aí se tivesse pra todos, todos fariam juntos.

Principalmente nessa faixa etária, que cada um quer o seu.

E eles ficam brigando.

Ah entendi, a quantidade é pouca então?

A quantidade é pouca.

E o parque, é bacana...?

O parque é.

... os brinquedos que tem aqui, o espaço?

É precisava melhorar o parque, tipo colocar ponte... mudar né um pouco.

O que tem? Escorregador...

Escorregador, balanço, gira-gira, tem... só.

Quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje quando você trabalha com a cultura corporal de movimento com seus alunos? Quais os tipos de aprendizagens que você consegue visualizar pra eles?

O que eles conseguem...

É... como que você acha que eles vão progredindo?

Ah, lateralidade, eles já conseguem ter uma noção de direita/esquerda, pra baixo/pra cima, eles conseguem... pra frente/pra trás eles já conseguem.

E os objetivos que você traça pra trabalhar esses conteúdos relacionados ao movimento você acha que eles são alcançados em aula?

São alcançados, porque depois a gente utiliza isso na matemática com eles né.

Ah, eu ia te perguntar isso também, essa interdisciplinaridade como funciona?

É porque você trabalha ali, por exemplo, na prática aí depois a gente joga na matemática, né.

E aí você percebe que eles têm um resultado...

É a soma, a cor...

Você articula os trabalhos com o movimento junto com outros conteúdos? É isso?

Isso.

E a avaliação, como que é feita a avaliação das aprendizagens dos alunos nessa faixa etária?

É porque não tem muita avaliação nessa faixa né, é o que eles não conseguem. Igual você falou: o objetivo, eles conseguiram alcançar esse objetivo ou não.

Mas você nota que eles vêm apresentando mudanças...

A maioria.

... com relação a questão do que envolve o movimento e outras aprendizagens, porque não dá para separar a criança...

Não dá! A maioria consegue.

E na sua visão qual é a importância da ludicidade, do lúdico e dos conteúdos da Educação Física para a formação da criança? De que forma eles contribuem para formar a criança?

Você quer dizer nos jogos lúdicos?

É... essa questão do lúdico que é importante para criança, o brincar...

Ah é muito importante, a criança tem que passar por todas as fases né. Porque a criança tem que... eu não sei se eu estou certa ou errada, a criança tem que aprender brincando. Ela tem mais é que brincar... eu acho que aqui eles precisam mais brincar do que aprender, do que eu ficar cobrando as coisas, né. Porque senão ficam três, quatro anos... a gente começar a cobrar, cobrar, cobrar deles, a hora que eles chegarem no fundamental, eles vão estar de "saco cheio" da escola, né.

E como que a comunidade escolar, os demais professores, a direção, os gestores, os próprios pais, como que eles enxergam esse brincar na escola? Isso é valorizado?

Não. Eu acho que eles pensam que a escola pra aprender, tanto é que eu fui numa reunião da minha filha, ela tem quatro anos, aí a professora falou assim "mãe a Sara é muito distraída, ela não conseguiu ainda aprender a geometria", aí eu falei "eu acho que ela não está na idade de aprender ainda, eu acho que ela é criança, eu queria que ela brincasse mais, se divertisse né, que ela aprendesse brincando!"

Quer dizer os próprios professores também veem essa...

Essa necessidade que a criança tem que aprender... tem que sair daqui sabendo escrever, sabendo o nome, sabendo somar. E eu acho que a gente tem que aprender mais a fazer isso com jogos, com brincadeiras, não ficar na lousa massacrando a criança, porque a criança é cheia de energia, ficar aqui sentado duas, três horas ninguém aguenta! Nem o adulto aguenta, imagina um adulto parado e só eu falar, falar, falar... não é?

É verdade.

Então eu acho que aprende muito mais se tiver uma música, com uma brincadeira, do que ficar sentado, olhando pra mim falando.

Mas você sente que os pais cobram isso também?

Eles cobram. "Meu filho não sabe nada! Imagina, meu filho não sabe nada!" Por exemplo, o pai não valoriza que ele aprendeu a cantar uma musiquinha, pra ele é importante que o filho dele saiba escrever. Mas ele está cantando, ele está memorizando, quer dizer, pra ele decorar uma música, quer dizer, ele não aprendeu alguma coisa? Ele guardou a sequência da música. Se tem uma música falando de numerais ele aprendeu o que é um, dois, três, quatro. Ele sabe que primeiro é o um, o dois... tanto é que se você tentar inverter ele vai te cobrar, ele vai falar "o tia mas não é assim!" Então ele aprendeu! Só que os pais não estão com a cabeça totalmente aberta pra isso.

E o pessoal da escola, os professores, a coordenação têm isso claro...

Tem isso claro.

... essa importância do brincar, você tem todo apoio nesse sentido?

Sim.

E você brinca junto com seus alunos?

Brinco.

Você acha importante...

Acho.

... o professor, a professora estar envolvida na brincadeira?

É porque eles imitam o que você faz, né.

Então pra eles é importante ter essa figura...?

É importante porque eles olham em você né, se você fizer... tanto é que se você for dar um desenho pra eles eu tenho que dar a folha em branco né, eu não posso fazer a minha porque senão eles vão copiar a minha.

Entendi. E aí quando você se coloca em movimento, você percebe que eles reagem de uma forma diferente?

Não... é se eu fizer o movimento eles fazem, quando eu peço pra eles criarem alguma coisa eu falo "vamos imitar alguma coisa", eu não posso imitar, porquê? Senão todos vão imitar, vão fazer aquilo que eu fiz.

Então apesar de você brincar com eles, tem que ter esse cuidado também, porque senão eles...

Tem que ter esse cuidado, porque eles vão copiar de mim, aí eles não vão ter a imaginação deles, eles não vão criar né, eles vão ficar presos no que eu fiz.

Certo. E você gostaria de fazer algum comentário, críticas, sugestões ao curso?

Não, eu achei, igual eu te falei, achei o curso muito bom. Não sabia que o curso estava sendo tão perto agora, senão eu estaria fazendo novamente, tanto é que eu vou até tentar entrar em contato, mas eu acho que não dá mais para entrar.

Ah mas tenta... E também tem o semestre que vem, se te interessar, provavelmente vai ter continuidade...

Mas o ano que vem só?

É, o ano que vem.

Ah, eu vou tentar ir lá, mesmo que eu não vá participar eu vou tentar ir lá.

E é um grupo novo, todas as professoras são novas, nunca fizeram, é a primeira vez que elas estão fazendo.

Ah eu vou tentar ir.

E mais alguma coisa, alguma crítica ou sugestão...? Pode ficar a vontade, se você quiser fazer alguma observação...

Não... Não, só se eu falei alguma coisa errado que você achar...

Imagina! Obrigada, agradeço muito sua participação!

*

* *

Professora 9 – Luana (Duração: 23 minutos e 37 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 28 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Letras, Pedagogia (em andamento)
Natureza da Instituição da graduação: Pública
Ano de Conclusão: 2009
Docência
Tempo de docência: 2 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 2 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Maternal II e Jardim I
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação e permanecer, inclusive, por mais de um semestre?

Então, a princípio foi porque teve a disponibilidade lá, e como eu já joguei vôlei assim, eu vi que tinha a ver com a área esportiva, aí eu falei assim: "ah, vou ver como que é", e depois pelo interesse mesmo, eu continuei porque eu achei legal, achei válido e pelo interesse que eu tive de continuar.

E considerando as opções que a secretaria oferece, porque ela oferece vários cursos...

Isso.

Algum motivo que te levou pra escolher esse curso?

Não, o que me levou foi isso mesmo, pelo fato de eu já ter jogado vôlei e achar importante para as crianças.

E aí o que você achou interessante, porque você falou *"ah, achei interessante, continuei outro semestre"*, o que você...

É porque é assim, na educação infantil a gente tem o hábito de falar na escola: "não corre que você vai cair, não faz isso!", sabe? De ficar taxando a criança, de não deixar ela se movimentar mesmo, e a gente perde a noção do quanto é importante pra ela. Então o curso fez ver que realmente era importante, que realmente precisava trabalhar isso ajuda na coordenação motora da criança né, aumentar né. Por isso que eu continuei.

E como você avalia o local de realização, o dia e o horário?

Olha o horário não era o problema, mas só que quando eu fiz era lá no... na praça de esportes, aí ficava difícil e muitas pessoas reclamavam, inclusive, por ser tão longe.

Pela questão do deslocamento?

Isso, da distância mesmo.

E os espaços que foram utilizados lá, porque foram utilizados quadra, sala de dança...

Foram bons os espaços, o único problema mesmo era o deslocamento até lá porque é fora de mão, né.

E com relação ao dia e o horário não tinha problema?

Não tinha problema.

E os objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os recursos materiais, os procedimentos didáticos, metodológicos, qual que é a sua avaliação?

Eles ensinaram assim com recursos que a gente tem dentro da escola, com materiais assim bem simples que não precisa muito, sabe, eram materiais que a gente tinha dentro da escola mesmo, bola, durex colorido, coisas que a gente não para pra pensar: "olha que legal, dá pra fazer isso!", mas foram bem legais assim os materiais e materiais que tem dentro da escola, né.

E a dinâmica do curso em trabalhar as vivências ali com os professores, parte teórica também, como que você avalia?

Então na verdade assim eles [agentes formadores] trabalhavam mais a parte prática e depois discutia a parte teórica, então era válido porque a gente vivenciava mesmo a experiência, pra depois assim... vivenciando a gente consegue compreender melhor a teoria. Eu achei legal.

Eu queria que você comentasse as suas impressões com relação a intervenção dos docentes pesquisadores, os monitores, os alunos bolsistas... sobre a intervenção deles como que você analisa?

Então eu percebi assim que eles que preparavam as atividades, lógico que com a orientação das [coordenadora, docentes]. Mas eles que preparavam as atividades e executavam as atividades com a gente, e elas ficavam mais com a parte de explicação teórica, de estar colocando a parte teórica para explicar o que as meninas haviam trazido.

Essa dinâmica você achou interessante, como que você...?

Sim, sim, válido!

Em termos de satisfação geral então com relação ao formato do programa...

Foi bom, na minha opinião foi bom!

E as novas aprendizagens que você considera que adquiriu com esse programa, quais elementos que você poderia citar como uma nova aprendizagem?

Agora você me pegou!

O que vier a sua mente, o que você se lembrar... o que foi significativo...

O que foi significativo pra mim foi isso mesmo, a reflexão assim que muitas vezes a gente ficava taxando a criança de não deixar ela se movimentar e não dar importância pra isso, sendo que na verdade ela [a criança] precisa se movimentar, que ela vai estar se desenvolvendo a todo o momento e aumentando a coordenação motora dela, né. Pra mim foi isso assim que ficou de mais significativo. E que ela [a criança] também pode aprender através do lúdico, ela pode estar executando movimentos e nem perceber que é através do lúdico que ela está fazendo.

E você acha que a ludicidade, o brincar pra criança, é um elemento importante?

Com certeza.

Como que você analisa, porque que você acha importante?

Com certeza, porque eu acho que é através da brincadeira que a criança se apropria do mundo adulto mesmo né, então ela vai criando a partir da ludicidade, da brincadeira, do brincar, ela consegue incorporar algumas coisas assim dos adultos, né. Então eu acho legal, eu acho que tem que ter sim.

Tem algum aspecto específico que você gostaria de destacar de um semestre, alguma coisa que naquele semestre te chamou atenção? Porque modifica um pouco o formato do curso de um semestre para o outro...

Ai eu não me lembro assim, não me recordo de alguma coisa assim em específico...

Ou que tenha se diferenciado assim...

É, não...

E você considera que a sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação no programa?

Olha, eu tentei aplicar pelo menos as atividades que eu aprendi, eu tentei aplicar, mas que nem na escola que eu trabalho, a gente tem o problema do espaço físico, não tem muito espaço. Mas mesmo assim eu procurei fazer as brincadeiras com o durex no chão, com fita crepe, ou nos corredores, nos espaços que havia disponíveis. Eu ainda utilizo algumas brincadeiras que eu aprendi com eles até hoje sim.

E o programa proporcionou reflexões sobre o que é ser professor? Além da questão do movimento, da Educação Física que era o foco no caso desse programa, mas também as reflexões sobre o que significa ser professor hoje, na escola pública... especialmente nesse contexto aqui que nós vivemos da cidade?

Não sei... acho que não, acho que eu não refleti sobre... não, eu não levei pra esse lado, eu levei mais pra questão mesmo do movimento corporal mesmo, da criança.

E como que você avalia a sua participação no programa? Você teve condições de intervir também, não atuar somente como aluna, mas você que já tem experiência, já traz essa experiência sua da prática, você teve condições de pensar nos objetivos, nas atividades, teve essa abertura para sua participação?

Teve, teve. Sempre tinha essa abertura sim pra gente opinar, porque, às vezes, algumas atividades que elas traziam já eram executadas na escola, mas não daquela maneira, então havia aquela troca, sabe: "olha, na minha escola eu faço assim", "olha, eu trabalho com eles assim", é bem legal. Tinham algumas atividades assim envolvendo o lúdico e o movimento que era para gente desenvolver sabe. Então houve troca sim, não foi só alguma coisa dada assim.

Que veio pronto...

É que veio pronto.

Você teve também essa possibilidade de atuar na reflexão mesmo, no pensar do programa?

Isso, tivemos.

E teve espaço também para compartilhar as experiências com os outros professores que estavam ali presentes?

Ah sim!

Discutir sobre os problemas, as possíveis soluções ali que vocês enfrentam na prática?

Sim, porque depois no final das atividades sempre havia uma roda assim de conversa, e sempre havia essa troca, sempre cada um colocava o seu ponto de vista, o que tinha sido legal, o que não, o que era válido, o que não era, o que podia... ideias sabe?, como poderia ser mudado. Havia sim entre os outros professores e entre as pessoas que participavam do programa, que organizaram o programa.

E você acha que esse espaço é importante também, pensando na formação continuada dos professores?

Tem que ter, porque eu acho que é na troca que você aprende: "ai, que legal ela faz desse jeito, eu não pensei em fazer dessa forma", sempre acrescenta alguma coisa.

Algum ponto assim que você destacaria assim como menos produtivo do programa, menos importante, algo que você considera que talvez...

Não, não achei nada assim... achei todas as coisas válidas assim, que foram passadas.

Como mais produtivo você comentou justamente essa visão de mudar com relação à criança, da preocupação o tempo todo, não é? Tem algum outro aspecto que você levantaria como mais produtivo que te chamou a atenção durante o curso?

É e eles trouxeram também a questão da deficiência, por que como trabalhar isso? Como proporcionar esse movimento para uma criança que tem algum tipo de deficiência? E eles mostraram que é possível sim, é possível estar incluindo eles também nisso.

Essa foi uma aprendizagem que ficou marcante?

Ficou também.

Eu gostaria que você comentasse se você sentiu essa inter-relação sobre o que foi trabalhado aqui e o que é feito na prática, o que acontece na prática? Embora esses problemas estruturais como você indicou, correspondeu às necessidades que você tinha quando ingressou no programa?

É pra mim sim, pra mim sim...

Essa inter-relação você conseguia visualizar entre o que era trabalhado com o que é feito diariamente na escola?

É, isso eu consegui fazer sim, e faço até hoje assim, procuro estar mantendo, incrementando algumas coisas, dando uma pesquisada vendo o que pode ser feito ou não né, já que eu não posso participar, não pude né mais participar do curso.

E alguma expectativa sua que não foi atingida? Que você tinha antes de ingressar?

Não.

Não tem nada que você queira destacar?

Não.

E hoje você investe na sua formação acadêmica, na sua formação profissional, no seu desenvolvimento profissional como você gostaria?

Então, eu estou justamente fazendo Pedagogia pra que a gente procure estar melhorando né a nossa prática. Porque é diferente você trabalhar com adolescente, de sexto até ensino médio, do que você trabalhar com a Educação Infantil, né. Tem que ter um preparo teórico também né.

Você dava aula no ensino fundamental ou no ensino médio quando você... depois que você fez Letras?

A minha experiência era assim, em projetos, estágios, mas nada assim certo. Porque logo que eu terminei eu comecei a trabalhar na Educação Infantil, a princípio não como professora, mas aí uma professora se ausentou e não havia quem a substituísse, aí eu aceitei assim sabe, de susto! [risos].

E aí agora você achou interessante buscar a formação em Pedagogia também, achou importante?

Isso, com certeza!

Você já participou de outros programas de formação na área da Educação Física ou esse foi o primeiro?

Esse foi o primeiro.

Relacionado ao movimento, alguma coisa nesse sentido?

Isso, foi o primeiro.

E você diria que o programa contribuiu pra superar algum limite que você sentia antes na sua profissão, ou com relação a sua pessoa, pessoalmente mesmo?

Não, assim nesse ponto não.

Gostaria que você falasse como são suas aulas relacionadas ao movimento... você tem um espaço no seu cronograma, ele acontece todos os dias?

É assim eu procuro fazer... assim, eu faço a atividade em sala e depois eu procuro estar saindo do ambiente da sala e proporcionando esses movimentos. Então assim quando vai ao parque eu levo elementos assim que nem bambolê, alguma coisa assim e procuro pendurar com uma corda assim meio no baixo pra eles irem passando. Na sala de TV eu fiz as amarelinhas que eles ensinaram, só... tipo assim os quadradinhos pra eles irem pulando assim, coisas simples sabe mesmo, mas que é importante pra eles.

E você faz um planejamento anual? Como é que funciona a questão do planejamento, ou é mensal?

Então, a gente tem um planejamento anual, e aí a gente tem que fazer um planejamento semanal das atividades que serão dadas.

E aí naquele momento para você pensar nos objetivos que você quer atingir, nesse sentido com relação ao movimento, você sente mais segurança hoje, como que é?

Ah, com certeza...

Ficaram mais claros pra você?

... é porque antigamente tinha assim é... não tinha claro quais eram os objetivos, deixava-se fazer sem um objetivo, assim, muito claro. Agora não, agora as crianças já executam e já tem um objetivo claro, "por que que você está dando aquele movimento?", "qual o seu objetivo com aquilo?".

E a avaliação dos alunos ela acontece de que forma?

Então como é maternal II, então a gente avalia no final do ano só, né. Só que a gente vai vendo o desenvolvimento deles...

Diariamente...

... diariamente né, a questão de lateralidade, que aí eu procuro colocar assim um do ladinho do outro, pra eles irem, sabe, se deslocando então assim "todo mundo pra direita, todo mundo pra esquerda", eram coisas assim que eles não compreendiam até então, e já ficam mais claros assim pra eles né, porque maternal eles têm que iniciar né esse processo. Mas a gente vai ver o resultado lá só no jardim II né, a princípio assim não tem como falar assim "olha eles fazem mesmo", porque na verdade é um processo.

E os objetivos que você estabelece você percebe que eles são alcançados...

Sim.

... no decorrer do ano, claro, das semanas, conforme você vai trabalhando?

Percebo. E eles gostam viu! [risos].

Pedem pra repetir?

Pedem. Eles gostam mesmo, eles adoram quando fala que vai... “vamos na sala de TV, ah, vamos lá no corredor”, eles adoram!

Eles dão esse retorno positivo pra você?

Dão.

E quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje ao trabalhar os conteúdos da cultura corporal de movimento com seus alunos?

Você pode repetir?... Explicar, não entendi...

Claro. Quais as possibilidades que você percebe de desenvolvimento da criança ao trabalhar mais essa questão do movimento, da cultura corporal de movimento com eles?

Então, é porque foi aquilo que eu te falei né, eles [as crianças] têm que ter a noção assim de direita e esquerda, coordenação motora grossa, fina... Então eu acredito que esses movimentos auxiliam pra que cheguem nesses objetivos, de coordenação, de lateralidade, até assim... de autonomia mesmo deles, de não serem tão dependentes assim da gente.

E com relação aos outros conteúdos que você tem que trabalhar com eles... essa interdisciplinaridade, você consegue articular o movimento com...?

Sim, porque daí vamos supor, eu procuro fazer assim de cores alternadas, aí ao mesmo tempo que você tá trabalhando o movimento você trabalha as cores né assim é um reforço né. Os números quando você faz uma amarelinha né, fiz uma colorida e uma com os números. Então assim dá pra eles irem absorvendo os conteúdos dados em sala também através do movimento.

E você nota mudanças nos seus alunos com relação a essas aprendizagens?

Eles são muito ativos... [risos], bem ativos mesmo assim, eles assim de forma inconsciente eles acabam aprendendo o que... alcançando os objetivos sem que eles percebam sabe, não é aquela coisa mecanizada assim, eles aprendem... E bem ativos... adoram quando é pra fazer!

A escola, você falou um pouco sobre a questão da estrutura. E o que ela tem então para oferecer? Quais as dificuldades que você enfrenta lá com relação ao espaço físico, material?

Então é só com relação ao espaço físico mesmo, porque não é uma escola muito grande, então o espaço físico assim maior que a gente tem é o parque...

E tem os brinquedos...?

... só que ao mesmo tempo que é maior, ele é um pouco limitado, porque assim ele é tão grande que chega a ser perigoso sabe assim, os brinquedos assim, porque é muito grande então eles se dispersam muito, se distanciam sabe. É o único espaço assim que a gente tem mesmo pra fazer, senão...

E a areia é junto ali com o parque, o tanque de areia?

É junto com o parque.

Você tem também?

Tem também.

Algumas escolas têm aqueles quiosques também...

Não, nós não temos.

... no seu caso não tem?

Tem a ponte, o escorregador, o gira-gira, balanço e o tanque de areia.

E os materiais pedagógicos, os recursos?

Não... isso tem, quando não tem assim a gente pode está solicitando que a coordenadora providencia assim, quanto a isso não tem problema.

E a gente estava falando da ludicidade, da importância do lúdico para criança, do brincar. E como você enxerga isso no meio em que você trabalha? Você sente o apoio tanto das professoras, da diretora, dos próprios pais, para incentivar isso? Tanto no maternal, como no jardim (você que trabalha nos dois níveis de ensino) a ludicidade na escola, o desenvolvimento do lúdico...?

Eu percebo assim cada professor tem a sua forma de trabalhar naquilo que acredita né, então assim não é todo mundo assim... é cada um por si sabe, faz aquilo que acredita que seja bom. Na verdade deveria ser todo mundo igual, mas não é né! Então cada um acaba fazendo aquilo que acredita e acha que seja bom. E isso eu não vejo muito na escola onde eu trabalho, assim, esse trabalho com a ludicidade sabe, até a questão do movimento assim eu percebo que as pessoas não têm muita clareza, não compreendem sabe, às vezes acha que "ai tá enrolando" sabe...

Tá só brincando!

"Está só brincando", né... [risos]

Como se não fosse importante...

... mas não compreendem a importância do brincar, entendeu? Mas quanto aos pais eu tenho apoio sim, porque até por outros projetos assim que eu tenho na escola tal, então eles acompanham, porque tem um diário que assim como eu tenho o planejamento semanal, tenho um diário onde eu coloco todo o planejamento e o que alcançou cada dia, o que cada criança melhorou ou não, e esse diário vai pra casa. Então assim de certa forma os pais acompanham também o que está acontecendo e entende que não é só brincar, né.

Entendi, porque você consegue explicar para eles como é o trabalho que você desenvolve, os objetivos...

É, isso.

E você gostaria de fazer algum comentário, alguma crítica, sugestão com relação ao programa, qualquer coisa que você... que eu não te questionei e que você queira colocar alguma outra questão?

Não, acho que é isso mesmo!

Está ótimo, muito obrigada!

*

* *

Professora 10 – Luciana (Duração: 26 minutos e 02 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 26 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação Especial
Natureza da Instituição da graduação: Pública
Ano de Conclusão: 2007
Docência
Tempo de docência: 3 anos e cinco meses
Tempo de atuação na educação infantil: 3 anos e 5 meses
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Maternal II
Jornada de trabalho: 25 horas semanais na rede municipal
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada (x) Outros: Professora Universitária

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar nesse programa de formação na área de Educação Física?

Foi mais interesse pessoal também, no primeiro momento, porque eu me identifico muito com a Educação Física, sempre gostei, sempre pratiquei esportes, sempre gostei de brincadeiras e encontro a necessidade de uma formação que na graduação eu não tive tão aprofundada, com tantos conteúdos, com tantos elementos e eu sentia a necessidade na minha prática de me aprofundar.

A secretaria de educação oferece um leque bastante amplo de opções de cursos, não é?

Isso, sim, sim.

... O que te levou a escolher esse especificamente?

Foi mais interesse pessoal, tanto que na escola eles falam "a *Luciana* é a professora do movimento e da música" [risos]. E foi interesse também, compreendendo também que tem importância pra formação e desenvolvimento do aluno.

E como você avalia o local de realização e o dia e o horário?

O espaço ainda não é apropriado para o desenvolvimento na Educação Infantil, são espaços pequenos, na escola que eu trabalho esse ano o espaço é muito limitado e as crianças elas... é um tipo de atividade que você tem que trabalhar vinte minutos no máximo porque o próprio espaço não favorece em determinados momentos.

E com relação aos recursos materiais?

Então, nesse ano a escola tem uma escassez de recursos para trabalhar o movimento.

Você sente essa falta?

Eu sinto essa falta.

E lá na sua escola tem o parque, tem o tanque de areia como nas outras escolas?

Sim tem, existe o parque. São dois parques que também se trabalha o movimento, lógico! E tem o tanque de areia também, mas são horários específicos só para esse tipo de atividade, mas para trabalhar em si o movimento de uma forma estruturada, sistematizada eu tenho a quadra e o pátio, que por semana eu tenho que dividir com mais cinco turmas. Só mais cinco!

E sobre o local de realização do programa, do curso, como que você avalia o local?

Excelente o local...

Os materiais que foram usados...

... Os materiais utilizados foram excelentes, o espaço físico também, foi um espaço aconchegante e propício pra realização do programa, muito bom!

Quando você participou era na praça de esportes, sala de dança?

Foi na sala de dança e na praça de esportes.

E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, os métodos pedagógicos, didáticos, como você avalia ali no programa?

Eu avalio como positivo. Sempre era mostrado para nós professores o objetivo e eu acredito que o método utilizado, a forma que as estagiárias utilizaram atenderam os objetivos.

E nesse sentido, quais são suas impressões com relação à intervenção das docentes pesquisadoras e dos alunos que são os bolsistas?

Sim, sim. Até em relação a isso, as conversas fora do curso, nós nos sentíamos bem ao praticar as atividades e tentávamos ao máximo levar pra escola tudo aquilo que a gente aprendia. E as meninas que são as estagiárias, eu acho que conseguiram atingir de acordo com os objetivos. Eu consegui levar boa parte pra minha prática.

E quando você fala *"a gente se sentia bem",* mas em que sentido assim...?

Em praticar assim as atividades...

... por estar em movimento...?

Estar em movimento sim, a gente muitas vezes chegava cansada e falava: "nossa, mas tem que fazer algum exercício, tem que fazer alguma atividade", mas no momento da realização nós nos envolvíamos mais e era gratificante também, não só pra gente mas também pra nossa prática.

E a forma como o programa foi desenvolvido, a relação teoria, prática, vivências que foram feitas, textos que foram trabalhados, qual é a sua análise sobre isso, sobre o formato do programa de modo geral?

Sim, sim... tanto que até tinha a proposta de trazer [experiências] da prática para gente conversar nos momentos com a professora [coordenadora]. E era um momento de reflexão extremamente importante porque nós estávamos na universidade com professoras da universidade e trazendo elementos da prática pra serem refletidos na universidade, eu acho que foi positivo.

E você considera que a sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação nesse programa de alguma maneira?

É complementou, complementou bastante a minha prática.

E quais exemplos, ou em que sentido você acha que complementou?

Em relação às atividades, aos conteúdos, porque na universidade a gente passou muito pela teoria. A gente teve uma disciplina de fundamentos da Educação Física, mas teve uma aula só de atividades que poderiam ser utilizadas, dos fundamentos; não tendo uma relação entre a teoria e a prática. E com o curso a gente pode rever muitas teorias e consegui, acho, articular na minha prática de acordo com o meu grupo de alunos.

E você acha que o programa proporcionou reflexões, também, sobre o que é ser professor, para além da questão do movimento? O foco ali era o movimento corporal, mas essas discussões, o que significa ser professor hoje, na escola pública etc., nesse sentido contribuiu de alguma forma?

Eu acho que em todo momento quando a gente está exposto a um curso de formação nós paramos para pensar o que é ser professor e qual a minha função como educador. E eu acredito que sim, acredito que sim. Eu sempre procuro refletir em todo curso de formação que eu participo, a minha função como professor, o meu compromisso social, o que eu posso trazer desse curso para minha prática, eu acho que eu sempre levo isso.

E quais os tipos de conhecimentos que você considera que foi possível se apropriar do programa?

É vamos ver... As atividades que foram desenvolvidas, por exemplo, eu sempre utilizo isso, a alfabetização junto com o movimento, são atividades que eu poderia fazer interdisciplinaridade. Atividades com uma bola... diversas atividades, aumentou meu repertório, coisas assim, contribuiu bastante.

E como você avalia a sua participação no programa? Você sentiu que houve espaço pra você atuar para além...

Sim, até me envolvia demais!

Então, para além do papel de aluna... como que você avalia então essa sua participação?

Eu me envolvi bastante mesmo, eu chegava em casa até eufórica com... como que eu posso dizer? Eu chegava em casa e refletia sobre o que tinha passado, o que tinha acontecido e via o quanto eu tinha aprendido e o envolvimento era pleno, porque uma que eu gosto da área, e eu me envolvia e queria ao máximo trazer para minha turma. E, muitas vezes, muitas coisas que eu aprendia lá ficou guardado no bolso porque eu não podia levar pra minha prática, pelo público que eu estava trabalhando no momento. Mas mesmo assim eu me envolvi, eu gostei, foi construtivo, fortificante pra minha formação.

E teve espaço pra você atuar também na definição das atividades, dos objetivos que foram desenvolvidos ali no programa? Você sentiu esse espaço pra você atuar como sujeito ali... principal?

Sim, sim. Em várias atividades, pelo que eu me lembro assim, até as estagiárias, sempre colocavam os objetivos pra gente, o que a gente poderia trabalhar, de que forma a gente poderia trabalhar. O que eu senti falta foi de um momento muito mais teórico. A gente teve bastante prática. Também tinha uma relação com teoria e com prática, mas era muito pequena, era muito mais prática. E... qual que era a pergunta mesmo?[risos]

Se você atuou mesmo como protagonista na formação, se você pode pensar nos objetivos, nas atividades, levar suas necessidades pra lá?

Sim, sim, sim.

E compartilhar experiências com outros professores que estavam ali, também foi produtivo, teve esse momento?

Muitas vezes eu encontrava um pouco de barreira em relação às outras professoras. Tinham muitas que não expunham, era uma ou outra que falava de sua prática, às vezes por acanhamento, por né... por algum tipo de vergonha, alguma coisa assim. Mas no decorrer... isso eu encontrei mais no começo, eu identifiquei isso no começo, mas no decorrer das atividades elas se envolviam também.

E o que você destaca como mais significativo do programa?

Mais significativo?

Você conseguiria destacar alguma coisa?

Mais significativo? É a universidade entrar na prática docente nas escolas. Nós docentes sentimos muita falta disso, muitos nem tem conhecimento de que a universidade pode estar presente na sala de aula pensando com a gente, eu acho que pra mim foi primordial, foi inovador, e importante acima de tudo, a universidade estar presente mesmo num projeto de extensão né, que era... que é um dos pilares da universidade, e estar dentro da nossa prática.

E o que você destacaria como menos importante, menos produtivo que ocorreu?

Menos importante? Ponto negativo é o tempo, pouquinho.

Você acha que passava muito rápido?

Passava muito rápido, poderia ser mais. Eu faria! [risos]

Os encontros serem mais longos?

Sim.

Não mais encontros por semana, mas talvez tornar aquele encontro mais longo?

Sim, uma continuidade... é, às vezes, um encontro a mais por semana, alguma coisa... eu faria!

Entendi!

Então, você até falou um pouquinho que você não conseguiu aplicar tudo na sua prática, algumas coisas ficaram guardadas lá no bolso...?

Sim.

E eu gostaria que você comentasse sobre essa inter-relação entre o que foi trabalhado no programa e como é a sua prática pedagógica, se teve articulação.

Sim...

Você sentiu essa articulação nos conteúdos, atendeu as suas necessidades na sua prática?

Sim. Eu tentava muitas vezes, essas atividades que ia colocando no bolso, atender as necessidades do grupo, não só as minhas. Os dois anos que eu... dois anos, ano passado também que eu participei do programa eu estava também com o maternal, e era um grupo que necessitava bastante de uma intervenção direta em relação ao movimento. Uma porque as crianças, elas entraram na escola, é o primeiro impacto que elas tiveram, sabe, com a educação, foi numa escola de Educação Infantil e elas nunca tinham passado por escola nenhuma, e assim eu tentava trazer as necessidades deles pra minha prática e tentava articular as atividades de acordo com o que o grupo apresentava, sabe? É mais em relação a isso.

Você sentiu essa correspondência, foi possível...?

Sim, conseguiu corresponder sim. Muitas atividades serviram como base para a criação de outras atividades também. Não que eu utilizei somente aquelas. Não diretamente, porque pela faixa etária não são todas as habilidades e competências que a criança já adquiriu, então são construídas de acordo com o desenvolvimento delas.

Alguma expectativa sua que não foi atingida, que você tinha antes de entrar no curso?

Não, não, nenhuma.

Com relação ao conteúdo, fundamentação teórica só que você já citou, uma complementação...

Sim, só uma complementação mais aprofundada. Eu sinto falta disso, até pela minha vivência acadêmica, eu gosto de relacionar a teoria com a prática. Mas até pelo tempo não era possível.

Com relação às vivências, as atividades específicas...

Sim.

E pensando na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional de um modo geral, você investe hoje nele como você gostaria?

Não, eu não tenho tempo.

O principal problema é o tempo pra você?

É o tempo. Pra mim o dia tinha que ter cinquenta horas! [risos]

E você já participou de outros programas de formação na área da Educação Física, ou esse foi o primeiro?

Curso de formação não, mas eu procurei cursos na graduação de Educação Física, uma disciplina...

Quando você estava na graduação?

Não.

Ah, depois que você se formou?

Depois que eu me formei, quando eu estava no mestrado eu procurei cursos na área de Educação Física Adaptada.

E a avaliação que você faz dessa participação nesses programas, foi significativo para sua formação, para sua prática?

É sempre significativo, sempre tem algo a acrescentar.

Você poderia dizer que o programa contribuiu pra você superar algum limite que você sentia antes de frequentá-lo?

Não, não.

Não tinha essa necessidade de superar algo, mas veio a acrescentar, como você falou?

Não, não tinha. Eu acho que a nossa maior superação é o espaço a ser utilizado na escola para trabalhar a Educação Física na educação infantil. Espaço e recurso.

E como são suas aulas relacionadas ao eixo movimento na Educação Infantil, que é assim que a Secretaria chama, não é?

Sim.

Quais objetivos você propõe de modo geral, as atividades que você trabalha?

Hoje eu estou trabalhando com... eu fiz um curso no ano passado sobre psicomotricidade relacional, e eu estou ligando o movimento com... e eu tento relacionar com esse curso que eu fiz também pra ver o desenvolvimento da criança. Hoje, por exemplo, eu trabalhei com o jornal... teve uma atividade no curso que era correr com o jornal no tórax, aqui no tronco, pra sentir o movimento, o correr e segurar... o equilíbrio né do jornal. Aí no segundo momento, que eu trabalhei o andar, o correr, o andar devagar, "será que eu consigo equilibrar o jornal no tórax?", no segundo momento eu fiz uma bolinha com o jornal e dei para eles brincarem, eles criarem uma atividade com a bolinha do jornal, passei uma fita na bolinha, e a primeira coisa que veio na cabeça deles foi o quê? O futebol, então virou um futebol, mas partindo deles né, com a minha intervenção com a minha mediação.

E o seu planejamento como que ele funciona nesse nível de ensino, você faz um plano anual...?

Sim, nós temos um plano de ensino a seguir. Nessa escola que eu estou esse ano, esse plano de ensino já estava pronto, ele foi apenas repassado pra gente...

Você não participou da elaboração dele?

Eu não participei da elaboração dele. E semanalmente nós temos o plano de... o semanário, que a gente faz os planos de aula.

A questão da interdisciplinaridade, você começou a falar também como trabalhar os conteúdos... quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje então nesse sentido de integrar os conhecimentos na Educação Infantil?

Eu acho que a interdisciplinaridade ela está em todas as áreas do conhecimento, você pode relacionar com tudo né, o todo e a parte e a relação entre os dois. Até em relação a essa atividade, eu trabalhei além do movimento, eu trabalhei a natureza e a sociedade né, a socialização, eu trabalhei o porquê que fica parado o jornal na hora em que você está se movimentando, aí tem atrito com o... logicamente de uma forma extremamente pedagógica com as crianças da... adequado pra faixa etária. Mas eu consigo relacionar com outras áreas também.

E você nota mudanças nos seus alunos quando você emprega suas aprendizagens que você adquiriu tanto no curso, como por meio de outros estudos que você faz, especialmente relacionado ao movimento, você vai notando esse progresso, esse desenvolvimento?

Sim, o que eu faço bastante como avaliação, eu sempre deixo um horário livre pra analisar e avaliar o que eles estão fazendo, se há algo que é resultante da minha prática, e eu sempre identifico na prática deles um livre que não é livre, mas eu sempre identifico uma coisa ou outra que eu trabalho com eles.

Que você alcançou seus objetivos nesse caso, que você havia proposto...

Sim, que daí seria a generalização né do conhecimento.

Você costuma fazer isso toda semana, como que é assim, em termos de...?

Não toda semana, mas assim pelo menos uma vez por mês eu tento fazer ou deixar o livre, deixar uma atividade livre pra eles escolherem pra fazer essa avaliação.

E qual a importância da ludicidade e dos conteúdos da Educação Física para a formação da criança, na sua opinião?

A criança é brincar acima de tudo, a gente não tem que pular etapa nenhuma da criança. E na nossa cultura o brincar ele é importante para a formação do indivíduo, o indivíduo social... e meu papel eu vejo, hoje, como educadora da educação infantil, é organizar o ambiente para que a criança brinque, e que seja um processo construído, e que ela possa se envolver e construir conhecimentos em relação ao brincar. E é no brincar que ela [a criança] demonstra o que ela entende de mundo acima de tudo, e eu vejo na minha prática o brincar como o mais importante, embora encontre alguns empecilhos, algumas barreiras em relação a concepções de outros professores mais antigos em relação ao brincar. Tanto que hoje – isso aconteceu tem duas semanas... não vai nome de ninguém né?

Não. Pode ficar tranquila.

Então tudo bem, eu vou falar porque é dado de pesquisa e precisa constar. Por concepções antigas tirou todo o brincar da minha prática, tirou tudo.

Mas, como?

Agora eu não posso mais utilizar brinquedos, é só atividade sensorial.

Mas isso no maternal?

No maternal. Eu não posso... Não, eu não posso. Foi tirado tem duas semanas da minha prática. Eu só posso agora trabalhar atividades sensoriais. Só que como eu sei, sensoriais para essa pessoa... sensorial seria apenas música, ou musicalização, mas como eu olho muito mais pro meu aluno do que para os outros que estão gerindo, eu procuro mudar o nome da atividade pra trabalhar a mesma coisa [risos].

E qual foi a justificativa?

A justificativa é que as crianças estavam cansadas de brincar. Elas estão cansadas, elas estão cansadas dos brinquedos, de manhã é brincar e à tarde é brincar, e a criança cansou de brincar, então tem que modificar isso.

E você tem no seu horário o eixo voltado para o movimento, não tem?

Eu tenho. Tenho sim.

Têm esses espaços reservados e aí, nesse momento?

Atividade sensorial. Tem, sim, sim existe. Mas na minha concepção, com a minha autonomia eu acredito também que se eu colocar no meu planejamento o movimento como uma atividade sensorial, eu não estou errada, porque é uma atividade sensorial também. Mas eu não deixo de trabalhar! Eu só vou mudar o nome! Alguém falou esse dado de pesquisa pra você?

Não, isso não apareceu!

Não? Que legal!

Eu ia te perguntar, nesse sentido, o que a escola oferece para você em termos de tempo, espaço (que você já comentou), apoio, concepções da comunidade escolar, dos outros professores, dos gestores, pais inclusive, não sei se você tem algum retorno de pais também...

Eu não tenho contato com os pais porque eu trabalho numa creche, então os pais... a hora que eu chego as crianças já estão na creche...

É período integral?

É período integral, eu só fico até às onze e meia.

E você brinca junto com seus alunos? Acha importante?

Brinco. Eu acho muito importante.

O que você percebe quando você brinca com eles?

Eles conseguem uma interação maior comigo, um respeito mútuo, eles não veem a professora como algo intocável, "é alguém que está tentando me ajudar, está contribuindo para minha formação". Eu vejo uma grande importância, só não estou conseguindo mais escorregar no escorregador porque eu não estou cabendo! [risos] Mas eu jogo, eu jogo futebol com eles, eu brinco, eu sento junto, eu não gosto de sentar numa cadeira e eles sentarem no chão. Tem que brincar, eu brinco também, porque faz parte do desenvolvimento deles também a imitação. Então o que adianta eu ficar sentada numa cadeira e ver eles brincando? Não! Não tem função nenhuma.

E você gostaria de fazer algum comentário, crítica, sugestão, qualquer coisa relacionada ao programa de formação, algo que você...?

Não, eu tenho a elogiar e tentar trazer um grupo maior de professores ou levar pra escola. Hoje a gente tem na rede os horários de extraclasse que podem ser utilizados pra trabalhos juntamente com o professor da própria unidade escolar.

E são todos os professores reunidos naquele momento, no extraclasse?

Naquele momento, no extraclasse.

Aquela escola vai estar reunida, os docentes, daria para fazer um trabalho com esse grupo todo?

Sim, sim, específico.

Bacana! Então muito obrigada!

Que isso, obrigada você!

*

* *

Professora 11 – Patrícia (Duração: 34 minutos e 18 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 59 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 1981
Docência
Tempo de docência: 22 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 22 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Diretora da Educação Infantil
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Professora, quais foram os motivos que levaram a senhora a ingressar nesse programa de formação específico?

É buscar mesmo recursos, é buscar me atualizar pra orientar as professoras, foi justamente pra isso. Aprender um pouco mais pra ajudá-las dentro da escola a desenvolver esse trabalho.
Porque a secretaria de educação ela oferece vários cursos em diferentes áreas...

Oferece, oferece bastante.

... para as professoras, para as gestoras...

Isso, isso.

E a senhora escolheu essa da área da Educação Física especialmente por algum motivo?

Não, o motivo foi esse mesmo, aprender mais, ver os recursos para estar orientando o pessoal a trabalhar dentro da escola com as crianças pequenas. Porque é uma área, assim, meio que esquecida. Se você não estiver assim bem atuante, se você não acompanhar, é uma área que até morre dentro da escola. Então é uma coisa que você tem que, né...

Por que a senhora acha que isso acontece?

Porque dá trabalho, porque cansa [risos]. Dá trabalho, cansa, então deixa essa pra depois!

A questão do movimento acaba ficando em segundo plano, mesmo na educação infantil a senhora acha?

É acontece, acontece...

E como que a senhora avalia o local de realização do curso, o horário, o dia da semana... a senhora acha que foram adequados?

Na época assim que eu estava fazendo eu questionei a mudança, porque nós começamos não sei se foi ali no início da Universidade...

No anfiteatro?

Acho que foi no anfiteatro...

No câmpus mesmo?

É eu não vou me lembrar agora todos os locais, mas eu me lembro que eu falei "ai, que gente que não para!" [risos]. Porque mudava muito, então você acostumava com um local, acho que duas ou três vezes nós mudamos o curso. Eu sei que eu fui lá no... não era um barracão assim,

como eu posso dizer? Era um ginásio, daí não era lá tinha mudado, aí eu falei “ai meu Deus!”. Mas depois eu estava gostando do curso e não teve problema eu terminei. Mas o que eu questionei na época foi realmente isso, mudar.

Essas mudanças?

Essas mudanças.

E os locais onde as atividades aconteceram, a senhora acha que foi...

A prática você diz?

Isso, foi adequado?

Estava bom, foi legal, foi. Era bem arejado.

O dia da semana também, a questão do horário?

O dia da semana estava bem, estava legal. O local também porque era um salão bem amplo, eu gostei muito, achei muito legal.

A senhora participou quando foi na sala de dança também, ou não?

Sim, sim na sala de dança, foi lá que eu adorei! Quanto ao local achei que estava bem escolhido, foi bom!

E com relação aos objetivos, as atividades que foram desenvolvidas, contribuíram para novas aprendizagens pra senhora?

Ah contribuíram. Olha, eu vi assim: além de valorização, que eu achei, vocês trouxeram assim muita empolgação, vocês mostraram a Educação Física não como aquela Educação Física que você era obrigado a fazer e que não era uma coisa assim... ela era saudável, mas ela não era prazerosa porque cansava, te levava a uma exaustão. E vocês apresentaram formas de danças, de brincadeiras, quer dizer, em situações mais leves, e isso agradou muito, eu achei muito legal! E justamente foi assim... quando eu procurei esse curso, eu me interessei, foi justamente pensando nisso, nas modalidades que hoje existem né, e nessa coisa toda pra poder a pessoa estar trabalhando. Foi legal!

Com relação aos materiais que foram utilizados, também, a forma como foi desenvolvido o curso, as vivências, os recursos didático-pedagógico...?

Sim, achei muito bom, achei ótimas as oportunidades que vocês também deram pra expor, paras as pessoas estarem participando, falando assim da experiência, de como vinha de dentro da escola, a oportunidade de outras exporem também a prática. Eu achei quanto a isso tudo... parabéns!

Eu gostaria que a senhora comentasse, também, com relação a intervenção dos docentes pesquisadores e dos monitores, das professoras responsáveis da universidade e os alunos que participavam também, desenvolvendo as vivências, como que a senhora avalia a intervenção que eles fizeram?

Bom, eu achei assim bastante autonomia, bastante seguros do conteúdo, vocês tiveram assim uma liderança, dos grupos você está falando, que coordenou né?

Isso...

Eu achei bastante... embasamento teórico, porque pra você despertar o interesse, que foi o caso, porque a gente ficava assim né, ligada no contexto mesmo, na fala, vocês demonstraram bastante experiência e bastante controle do embasamento teórico, porque a teoria... muitas coisas a gente sabe, e não sabia nem como aplicar. E muito menos, às vezes, que tinha nome, dentro da especificidade de vocês que aquilo tinha nome da maneira como a gente lida no

cotidiano, todo dia, né. Eu achei bom, achei que prendeu a atenção, achei que as pessoas estavam sempre muito interessadas, porque isso é muito fundamental na exposição, é você querer que aquilo que você sabe... é saber passar e querer que aquilo dê certo. Então vocês foram ótimas nessa parte, eu não tive nada que reclamar não, saí muito satisfeita com o curso.

E o equilíbrio entre a teoria e a prática...

Foi perfeito.

... a vivência e o embasamento teórico, foi equilibrado?

Isso, perfeito, foi equilibrado e isso aí foi o que manteve o grupo, porque quando você faz um grupo... você passa um curso, se você fala da prática, mas você não mostra essa segurança e esse controle na teoria, você desinteressa o público... "ai, só fala maravilha e na verdade não vai acontecer!". Então vocês tiveram bastante... eu até admirei de ver vocês tão novinhas e com tanto controle, saber tanto da prática, realmente como ocorre. Então eu achei que foi bem, assim, dosado, foi bem certinho isso, o que nos motivou a terminar o curso, porque quando não está legal a gente acaba parando pelo caminho. Eu falo que o sucesso do curso, das pessoas que expõem ou que trabalham essa área, o maior sucesso dela é querer que aquilo dê certo, você passa aquilo para os outros, o que eu via em vocês "nossa essas pessoas tão novas, tão interessadas assim que isso funcione!", foi legal viu!

E as vivências a senhora acha importante também para o professor, para a professora, gestora, sentir o corpo em movimento?

Fundamental! Porque não sei se você viu lá na hora, eu mesmo chegava morta de cansada... [risos] e eu não sei que hora que o cansaço desaparecia. A gente acomoda muito, a gente acomoda muito! E a gente tem uma grande facilidade de fazer tudo o que é rápido e que não dê muito trabalho, quer dizer, a gente é passivo também, do sedentarismo, a gente acaba que acomodando. Então eu não sei que hora que... essas músicas, essas danças te envolvia de certa forma, quando você via você estava fazendo tudo, pena que quando estava bem prático já encerrou o curso! [risos]. Acabava! Foi muito bom viu, e deve ser sempre assim, assim nas situações prazerosas como eu vi como vocês montaram o curso. Foi legal!

No caso da sua atuação como gestora, no que se refere ao movimento, a senhora acha que foi modificada a sua atuação por influência do programa com relação a essa questão do movimento?

Foi.

Quais elementos que a senhora indicaria que mais contribuíram para modificar essa prática?

Na verdade, na época quando eu estava fazendo o curso, tudo que vocês passavam eu levava já no dia seguinte, eu já falava disso para as professoras dentro da escola: "olha, gente, eu estou vivenciando lá uma prática, a pessoa está falando isso...", então levou... despertaram, "ah mas eu já fiz isso", sabe aquilo que estava adormecido? "Olha, mas é assim, verdade, onde que a senhora está fazendo esse curso?". Então eu via a importância de eu estar fazendo aquele curso, levar essa referência para dentro da escola, que até despertou, assim, nas pessoas que até sabiam de algumas experiências, até várias, mas que estavam esquecidinhas lá. Achei assim... foi uma troca.

Foi importante?

Foi muito importante. Quer dizer eu também fui com essa finalidade, de já ir falando, passando e mostrando pra elas [professoras da escola] a importância da Educação Física, do movimento para as crianças: "olha, hoje foi uma musiquinha", elas até vinham algumas vezes me perguntar

“o que foi hoje? O que falaram lá? O que tinha de novo?”. E o principal é que tinha mais gente dessa escola participando. Tinha mais... nós éramos quatro da mesma escola, “ai, e aquela que ela falou? E aquela?”, então formou um movimento muito grande dentro da escola, uma inovação, uma participação maior porque, às vezes, “ai lembra daquela hora que ela falou isso?”, “lembra não sei o quê lá...!”. Então foi legal!

A senhora conseguiu verificar que teve uma mudança na prática delas também?

Foi fantástico viu, foi fantástico! Porque mesmo elas fazendo né, tinha gente que estava fazendo regime e a hora que vocês mandavam, conforme a atividade elas aproveitavam, “ai, olha, hoje eu não vou comer porque vai ter lá o curso, eu quero aproveitar, vou queimar caloria!” [risos]... Teve muita gente que aproveitou mesmo sabe, foi engraçado. Então foi legal essa interferência, essa lembrança. E eu vi assim o quanto é importante, às vezes, porque a gente fala assim: “ah, todo mundo sabe disso”, não, não sabe! Não é verdade, a gente não sabe, mesmo que a gente esteja sabendo, vamos dizer uma série de coisas da prática, estar sempre renovando, a mudança ela é muito importante. E isso eu vi que... vamos dizer que todas soubessem de muita coisa, mas estava adormecido! Na verdade era isso, estava adormecido, estava guardado!

E a senhora acha que o programa proporcionou também momentos para refletir sobre o que é ser professor? O que é ser professor hoje, na escola pública principalmente, para além da questão do movimento específico da Educação Física... teve esse espaço?

Também, também. É porque você sabe Fernanda, às vezes, as professoras de Educação Física, elas tem assim até mais... vamos dizer mais envolvimento e emoção para se apresentarem e para trabalharem, nós, às vezes, até temos vergonha, sabe assim de fazer certas coisinhas, vamos dizer, de se movimentar ou de fazer certas coisas, eu percebo isso. Tipo olhar e “ai, vai achar que eu estou que nem uma palhaça, estou que nem...”, sabe assim? O medo! E vendo vocês fazerem, atuarem e levar aquilo a sério, eu não digo que assim... foi muito, mas principalmente as professoras com mais idade, elas perceberam que é um trabalho que você pode se dedicar e que você não precisa restringir os seus movimentos porque fica com vergonha, porque a colega está olhando, ou fazer coisas “ai estou parecendo uma doida, estou parecendo uma palhaça aqui”. E isso tem na educação infantil, às vezes, as pessoas não tem coragem de cantar, não tem coragem de brincar. Doida pra brincar, pra participar e tem o receio de se envolver na brincadeira, de se envolver no trabalho dela. E você sabe que a pessoa tem condição de fazer isso. Então, eu vi isso lá [no programa]. Eu mesma, às vezes, falavam “olha a Patrícia! Mas até a Patrícia, até a Patrícia!”.

E a senhora acha importante que a professora brinque com seus alunos?

Eu acho fundamental porque na educação infantil a criança observa qual é o seu grau de interesse naquela atividade ou no trabalho que você está fazendo, se ele perceber que você está fazendo aquilo por fazer, você cria indisciplina, insatisfação na aula, um monte de situações que é a gente que causa. Eu percebo sim, e quando ele percebe que você quer brincar, que você quer se mover, você dá conta do recado...

Motiva a criança...

Sim, não tenha dúvida disso, o sucesso... Inclusive quando eu falo com as professoras eu digo sempre isso, eu falo “gente, o sucesso do trabalho é o envolvimento de vocês, é vocês quererem que aquilo dê certo, o resto não tem problema que vai dar certo de qualquer jeito!”.

A senhora até começou a falar um pouco que havia espaço para compartilhar as experiências entre o grupo ali, as professoras, as gestoras...

Sim, eles davam essa oportunidade bastante.

Teve essa troca de experiência então, foi interessante...?

Sim, porque elas [as professoras participantes] foram e pesquisaram até no fundo do baú pra levar porque elas tinham que apresentar para o grupo. Isso foi bom, fez mexer todo mundo, sabe? Eu me lembro da preocupação: "ai meu Deus, eu tenho que trazer", eu ficava assim aguardando: "ai, o que será que vai ser hoje?".

Para apresentar na semana seguinte, né? Que eram as dinâmicas...

Sim, exatamente, nas dinâmicas. Então cada uma se envolvia lá com o seu trabalho pra fazer a apresentação, a responsabilidade de ter... e principalmente porque eram professoras né, não podia tá né... e eu achei legal, foi muito bom.

E a avaliação que a senhora faz da sua participação, para além de aluna então do curso, a senhora teve esse espaço de autonomia, de participar, porque o professor que vem com experiência é diferente de um aluno da graduação, não é?...

Sim, sem dúvida. E também tiveram uma parte assim que eu achei muito legal de vocês, com todo embasamento que eu percebi que vocês tinham, vocês ouviram. Eu percebi o interesse em aprender: "eu sei da teoria, mas vamos ver a prática delas, vamos ver como que está acontecendo dentro da educação infantil". Isso eu achei muito importante no curso também, porque geralmente quem dá cursos: 'vai lá que eu já sei tudo, vocês vão me ouvir, vocês vão fazer o que eu estou mandando porque eu vim dar o curso'... E vocês não, eu via em vocês tudo, assim, um envolvimento de que: 'eu estou aprendendo esse lado de vocês'. E isso dá uma segurança, quer dizer, ninguém é melhor que ninguém, está todo mundo procurando aprender cada vez mais, por isso que eu gostei...

Pra nós, para os alunos bolsistas é um aprendizado muito valioso...

Sim, sem dúvida porque a gente que está dentro da escola não deveria, mas a gente lê pouco, então na verdade quando vem alguém como vocês que já deram a metade, quer dizer você não vai perder tempo, que deveria perder, mas você já não tem, você ir procurar a teoria, você já sabe, você está ouvindo a teoria, você está tendo recursos que você deram né, e você só precisa do envolvimento e desenvolver aquilo que vocês estão vendo na prática. E foi isso aconteceu assim maravilhosamente bem.

Alguma coisa que a senhora destacaria como mais significativo do programa?

Não. Como eu te falei, em vários momentos eu me encantei com a atuação de vocês, mas assim foi tudo importante, de certa forma foi tudo importante, porque como eu estou te falando, na oportunidade que vocês deram, vocês também aprenderam, a gente via que vocês também estavam aprendendo com quem levou as experiências... ouvir. Então isso foi muito bom pra gente, eu acho que foi fundamental isso porque quem dá o curso pensa: 'o saber está comigo!'.

E como menos importante menos produtivo...

Ah não, não teve, não! Tudo foi assim pra despertar, pra acordar, pra um monte de coisas, pra gente valorizar mais essa parte, não teve assim...

Esse trabalho que a senhora fez com a sua equipe foi mais um trabalho digamos diário, após os encontros, ou a senhora chegou a fazer algum outro tipo de trabalho?

Não, foi após os encontros, mas assim como eu te disse tinham várias pessoas fazendo né, então quando eu via.., eu ouvia assim da minha sala, já estava acontecendo a brincadeira, então eu me ligava "olha, elas já estão fazendo" né. Aí "lembra Patrícia ontem quando ela falou, lembra aquela parte", sempre tinha uma complementando a outra. Então eu vi assim a diferença foi realmente nessa parte.

O que foi trabalhado no programa correspondeu à prática então, ou houve um distanciamento?

Não, não. Correspondeu, caminharam juntos.

E alguma expectativa que a senhora possuía antes de entrar no curso que não foi atingida?

Não, não teve. Até foi além do que eu esperava. Foi além porque eu até, não nem sei se eu posso falar, mas vou falar baixinho...

Claro que pode, por favor! [risos]

Eu falei "ai, mas o que que essas menininhas vão falar, a gente num horror desse!", porque a escola tinha muito problema, muito problema, a indisciplina muito grande na escola, falei "ai, meu Deus eu vou com aquelas menininhas da Universidade lá". Então na verdade foi a expectativa que eu te falei no início, foi além do que eu esperava sim, porque eu cheguei lá vocês tinham tudo aquela oportunidade, e essa que eu te falei que foi fundamental quando vocês também ouviram, vocês não mostraram que vocês sabiam... em nenhum momento eu percebi em vocês que "eu sei tudo", eu via vocês aprendendo sabe, somando aquilo, falando: "olha, que legal", dando essa oportunidade, foi muito bom, eu falei muito bem desse curso.

Que bom!

E falando em formação continuada, desenvolvimento profissional, a senhora investe como realmente gostaria, hoje, no seu desenvolvimento profissional, na sua formação?

Ah invisto, invisto! Está até demais, agora eu vou parar! [risos]. Ai eu invisto sim, porque é como eu te falei, eu fiz esse curso tudo que é pra aprender, é pra ver ou mesma coisa que a gente já sabe, mas tem que ver quais são as ações atuais... eu investi num curso de Psicopedagogia como eu te disse e foi tudo por minha conta, e foi muito tempo que eu... a Universidade é uma escola boa e tal, mas você tem que sustentar ela. Então eu fiz foi dois anos e meio ali, eu compro muito livro, eu compro material, eu vejo os assuntos que me interessam, se está, por exemplo, com problema de aluno indisciplinado, eu já compro livro, eu vou ver quando... sabe? Então eu invisto sim.

A senhora tem investido... que bom!

Ah eu invisto, mas agora eu quero diminuir isso viu? [risos].

É? Por quê? Está tomando muito tempo...?

Não, porque depois você não dá conta, os assuntos são bons, você não tem tempo pra ler aquilo tudo, você acumula um monte de material, muito recurso vai se perder, você tem que ir aos pouquinhos sabe, aprendendo, sistematizando aos poucos, aplicando, até vendo o que que dá certo, o que que você pode estar mudando. Então, não é só investir não, é dar conta do investimento que você está fazendo. E isso tem ficado complicado pra mim, principalmente agora que eu trabalho o dia inteiro. Mas invisto.

A senhora já participou de outros programas de formação continuada na área da Educação Física especificamente, ou esse foi o primeiro?

Eu sempre participei, mas agora eu não vou me lembrar de te falar porque o último mesmo... porque fazia tempo que não aparecia cursos assim pra Educação Física. É "brincadeiras na escola", aí envolvia alguma parte, algum módulo que se falava de Educação Física, mas assim como foi o de vocês foi o primeiro, hein!

Esses eram mais específicos pra jogos e brincadeiras...

Sim, jogos e brincadeiras, isso. O brincar na educação infantil, lá tinha essa parte assim com a Educação Física, mas assim como eu vi o de vocês foi o primeiro sim, foi uma das coisas que me chamou a atenção pra fazer.

Algum limite que a senhora sentia antes de frequentar o curso...?

Limite em mim?

Que a senhora sentiu que contribuiu tanto para a senhora, como no seu trabalho?

Olha o maior limite agora é a idade mesmo que deixa limitados os movimentos. Mas como eu te falei que eu tava na área de estar organizando, de estar ajudando os professores, então foi muito assim fundamental pra mim e ajudou muito porque foi pra ajudar o professor, mas a minha intenção foi essa mesma né, agora o meu realmente foi isso porque lá eu mais observava "vão correr vocês, vão fazer vocês!" [risos], alguns eu até fiz metade do exercício, inteiro eu não dava conta! Mas foi legal, porque a gente sente mesmo, não vai dizer que não porque é verdade sabe, na idade que eu estou a gente fica um pouco limitada, mas eu tentei o máximo.

E como são as aulas na escola da senhora relacionadas à Educação Física, com relação aos objetivos, conteúdos, como que é? É o eixo movimento na verdade, na educação infantil? Como que é desenvolvido?

É como eu te falei, nunca a aula ela é ainda de Educação Física, assim aquela aula né... específica, ela não é. Ela está sempre envolvida nas brincadeiras e movimentos. Hoje, assim, com o brincar na educação infantil, isso aí ficou bem valorizado, as crianças brincam, tem as atividades pra essas brincadeiras e essa parte de movimento ocorre tudo dentro desse módulo, nunca só... não estou lá só fazendo exercício, mas está sempre envolvido no brincar. É bem atuante, é bom!

E como que a senhora enxerga a questão da ludicidade pra criança? Qual a importância do lúdico e do brincar pra criança, pra formação dela integral?

Eu até hoje estou bem satisfeita com relação a isso porque eu cansei de ver mães na escola falar assim "ah, pra brincar ele brinca lá em casa, pra brincar, esse menino brincou a semana inteira", e hoje o desenvolvimento, a interdisciplinaridade com a matemática, com os conteúdos a gente vê que a criança aprende com mais facilidade brincando, hoje eles tão dando mais valor, inclusive a escola, eu tive diretoras que diziam assim "mas a criança já brinca em casa, ela não vem à escola pra brincar!". Olha, o que a criança desenvolve no brincar, então hoje está muito valorizado isso, não se diz mais que é brincar, tá vendo que ele está aprendendo brincando. Eu acho muito importante assim, eu vejo a conscientização do povo que hoje não é um desperdício do tempo, é uma facilidade pra criança aprender com prazer. Hoje eu vejo.

Eu falo, eu não me lembro quem falou isto né, que "você caminhar em cima do que já existe, você só vai chegar aonde aquele chegou né, no mesmo lugar!" E eu acho isso muito importante, por quê? Quando você oferece esse campo de oportunidade a criança ela caminha com os próprios pés né, ela avança de certo modo. Então na brincadeira é a mesma coisa, ela lê mais rápido se for o desenvolvimento dela, você vai dar todo o estímulo e todo o momento prazeroso pra que ela se desenvolva, e isso acontece tudo dentro do brincar, é muito fantástico! É Fantástico! Eu mesmo, até berçário eu fico encantada com o que eu vejo hoje com os pequenininhos, porque Até algum tempo atrás eu achava que era impossível você fazer qualquer atividade dentro do berçário, hoje não! Os movimentos, a estimulação ela está nos berçários.

E a senhora vê um trabalho sistematizado, organizado, com relação ao movimento?

É pra isso você tem que estar em cima, você tem que estar montando esse conteúdo, você tem que estar planejando essas atividades juntas e até estar por perto pra ver o resultado né, se valeu

mesmo, ter que... cobrando resultado do que houve, aplicou, no que que falhou, revendo essas atividades pra ver se realmente são legais pra criança pra não ser um exagero, pra não sair da zona do desenvolvimento proximal, tudo isso né. Mas tem sido legal.

Aqui também é berçário?

Aqui é berçário, é berçário.

É berçário até o jardim II?

Isso, até o jardim II.

E com relação a escola, como instituição, o que ela oferece hoje para as crianças em termos de espaço, tempo... a própria concepção da comunidade escolar com relação ao brincar, a senhora até já falou também que isso mudou bastante.

É já mudou bastante, mas tem muita gente que ainda não se inteirou disso, ainda acha que... tem muitas mães que ainda acham que na escola a criança tem que ler e escrever no primeiro momento, e tem que começar a ler e escrever e não tem negócio com elas, tem muitas.

A senhora acha que predomina mais com relação às mães, os pais...

Elas têm pressa, a mãe tem pressa de ver a criança escrevendo, nem que for mecanicamente ali, mas ela tem que escrever. A mãe tem muita pressa, aí você tem que trabalhar isso, tem que falar pra mãe que não é um monte de tarefa que tem que levar pra casa. É um trabalho ainda custoso, eu falo em longo prazo, porque conscientização, mudança demora! Mas eu percebo que quando a professora tem essa conscientização, tem um resultado mais rápido, é menos cansativo porque você não pode estar estressada, você vai trabalhar uma criança você não pode estar... né você tem que estar bem pra tá passando isso. Mas é um trabalho ainda... é uma arte! [risos].

Dentro da escola mesmo, do corpo docente, das professoras, ainda há muita resistência nesse sentido...

Não, porque pela facilidade que a prefeitura hoje dá... essa capacitação, a gente tem de monte, de monte, de monte de cursos pra fazer. Pela oportunidade que tem, e que a Universidade também né, agora até menos, mas antes tinha muito mais, a cabecinha tá boa, tá uma beleza, as meninas vem que eu falo "nossa no meu tempo eu custei pra aprender isso, eu não via isso, eu não tinha essa oportunidade", então elas já vêm com esse mundo de informações que tem, vem bem, nossa, eu fico... eu estou com uma turma esse ano que eu estou encantada, que pena que vai se dividir porque tão longe né, mas eu... satisfeitíssima com elas.

E com relação aos recursos materiais, espaço físico?
Ai a gente tem tudo. Nossa senhora! Eu falo que eu queria ir numa televisão, num jornal, sei lá, e falar o que a gente tem dentro da escola. Então, quando eu entrei, um livrinho de história a gente tinha que até fazer, você tinha que bolar, eu ficava a noite "ai meu Deus, o que que eu vou fazer?", não sabia desenhar, muito menos pintar, quer dizer... nada né! E tinha que bolar algumas coisas pra poder estar passando. Hoje olha o que a gente tem de livros, a prefeitura tem todo recurso. Maravilha! Hoje se uma professora reclamar eu fico danada da vida quando reclama, tem tudo!

E tem o parque, tem areia também, tem todos esses espaços, não é?
O parque dá a volta, toda a volta é pra atividade diária livre, tem bastante espaço, o que tem demais é criança.

É? Por turma a senhora diz?
Não, não, querendo vaga mesmo. Eu estou atendendo cento e vinte crianças e tem oitenta e sete esperando vaga. Quer dizer quase uma outra escola. Então o que a gente não dá conta é isso. Aí

a mãe não quer saber, a mãe quer por dentro da escola e tudo. Mas do recurso não dá pra reclamar não sabe, hoje não dá. Pode ser que venha alguém e fale que ainda assim “ah, mas você é satisfeita... você é satisfeita com tudo, ainda falta isso, falta aquilo”, não! Tem muito, muito. Não sei nem o que fazer, olha estão as televisões pra ligar aí, não tem nem lugar pra por. E a escola grande desse tamanho. Ai quando alguém reclama menina, nossa eu fico tentada, eu falo “olha não tem né!”.

E a senhora gostaria de fazer algum outro comentário, crítica, sugestão ao programa de formação?

Não. Eu gostaria de falar assim que esse curso que vocês deram, não pode dar um e parar. Tem que ter alguém continuando o trabalho de vocês. Eu não sei como é que funciona isso... Esse ano eu estava muito ocupada, eu não olhei assim o folheto. Eu também não ia ter tempo pra estar fazendo, não me liguei muito. Mas assim pra pegar esse pessoal que está entrando, porque você pega a turma que está entrando, a pessoa vai lá e faz um curso desse, fica fácil pra você planejar, pra você organizar, quer dizer... e pra pensar na qualidade do ensino, porque a qualidade do ensino ainda está na mão dos professores, no incentivo, na motivação, no entusiasmo dele. Tudo tem que partir dele pra ter uma produção boa está na mão do professor. Recursos hoje, não pode falar que falta recurso, salário bom também não porque ele pode dobrar e não dobrando também está ganhando bem, ah sei lá... não pode reclamar mais, tem que dá conta do recado. Gostar do que faz sabe, gostar do que faz. É professor de Educação Física? Dê Educação Física, entra assuma que é e trabalhe isso, faça isso valer, o sucesso da gente, todo o trabalho da gente está nessas coisas.

Ótimo professora, muito obrigada!

*

* *

Professora 12 – Renata (Duração: 49 minutos e 50 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 33 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial (em andamento)
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 2007
Docência
Tempo de docência: 12 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 6 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Jardim II e 1º ano Ensino Fundamental
Jornada de trabalho: 50 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: ( ) Não ( ) Sim, rede pública estadual ( ) Sim, rede privada (x) Outros: rede municipal de outra cidade

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar no programa de formação e continuar por mais de um semestre, inclusive?

Ah, eu amo o movimento! Eu amo trabalhar com as crianças a parte de movimentar, do criar, sabe? Da destreza das crianças, sabe? E aí quando eu fiquei sabendo que ia trabalhar... no começo eu acho que chamava "a inércia"... "do movimento à inércia"... Aí eu falei "nossa, com esse nome deve ser bem legal", sabe assim, o nome me chamou a atenção, achei estranho e diferente ao mesmo tempo, assim, me aguçou a curiosidade: "ai, deve ensinar coisa diferente", porque a gente tem bastante coisa que a gente sabe, mas tem muita coisa que a gente faz porque a gente acha legal e sabe que está desenvolvendo algumas coisas, mas nem sempre você sabe assim certinho o que você está desenvolvendo e lá no curso ele deu... além de dar... trabalhar as atividades mesmo que eram desenvolvidas lá, também dava o embasamento teórico, a gente estudava também, então era uma parte em estudos e a outra parte eram as atividades mesmo. A gente sempre sentava no final da aula, ou no começo, a [coordenadora] sempre mudava. Eram bem dinâmicas as aulas, e ela sempre fazia assim: "gente, o que nós vamos trabalhar hoje?" Ou então no final, depois que ela trabalhava aquele monte de atividades ela falava: "o que nós trabalhamos hoje?". Então ela trazia da teoria para a prática e era isso que a gente precisava, essa parte de saber realmente o que você está trabalhando, porque muitas vezes você sabe que tem um monte de coisa que dá pra trabalhar naquela mesma atividade, mas você consegue focar e olhar melhor o conteúdo que você está desenvolvendo na criança.

E essa relação entre teoria e prática durante o curso, como que você avalia?

Olha, a meu ver foi excelente, porque não foi uma coisa cansativa, só teoria ou só prática, porque às vezes, você fica só na prática... nas vivências, é legal? É legal, só que aí você fica assim "ah, mas vou dar essa atividade só porque é legal" e não porque "olha, eu estou dando essa atividade porque eu quero trabalhar a noção de bilateralidade, eu quero trabalhar a noção de direita e esquerda, quero trabalhar a noção de espaço, em cima e embaixo", sabe? Então quando você junta os dois fica mais fácil de você entender, e se fica só a teoria fica cansativo, aquela coisa de ficar estudando, estudando, estudando. Então ela [coordenadora] fez essa junção, então eu achei assim, foi maravilhoso, pra mim foi...

E como você avalia o local de realização das atividades, o dia e o horário da semana também?

Bom, o dia para mim era excelente porque era numa terça-feira, não tinha compromisso, apesar de ter prejudicado algumas professoras cujos ATP funcionavam às terças. No meu caso, eu não faço ATP ainda. Eu optei por não fazer porque eu estou fazendo a pós, mas tava excelente o dia, esse semestre eu não peguei só por causa da pós, acabei ficando sem fazer. Mas é só isso, o local é excelente pra mim, moro em [cidade vizinha] e é excelente porque é perto, mas pra quem mora dentro da cidade já não sei né, porque às vezes tem que se deslocar de um lugar mais longe e tal. Quando foi na Secretaria também foi legal o local, mas a parte de material, disponibilidade de movimentação da gente mesmo para executar as atividades, foi mais complicado.

E os locais onde foram realizadas as atividades dentro da Universidade, você achou interessante?

Ah, muito bom! Aquela quadra... sala de dança...

A sala de dança...

Ai que delícia! Eu queria virar pirueta lá... Nossa eu queria abrir as pernas porque eu sei fazer espacate, ai eu queria... delícia!

Tem também o ginásio...

O ginásio muito bom! Espaçoso sabe, o som dá pra escutar bem assim, não é aquele ambiente que espalha muito o som, não dá... ela falava e a gente escutava bem sabe, e era um número grande de professores, então achei que foi bem legais os lugares.

E com relação às atividades, os procedimentos didáticos, metodológicos que foram aplicados no curso você tem alguma observação a fazer?

Olha pra mim foi tudo excelente, eu falo nem sei como daria pra melhorar porque foi muito bom. Tudo estava assim sempre organizadinho, já estava tudo separado, tudo assim já... acho que até cronometrado assim com relação a tempo das atividades, muito bem organizado, eu achei muito bom.

E com relação à intervenção das docentes pesquisadoras e das monitoras, dos alunos do curso de Educação Física que atuaram, como que você visualiza isso? Foi interessante a intervenção que eles fizeram, o modo como eles atuaram?

Então, eu acredito que eles [estudantes-monitores(as)] acabavam tomando um pouco da postura da [coordenadora], por quê? Eu acredito porque ela orientava também como que eles deveriam encaminhar as atividades e tal. Então eles faziam bem parecido, sabe, "olha, vamos sentar, o que a gente trabalhou?" Era muito bom, dava para refletir bem assim. Elas sabiam responder também as perguntas, dificilmente você fazia uma pergunta e elas falavam "olha, não sei", elas sempre conseguiam responder e quando era alguma atividade que a gente propunha, elas também passavam pra [coordenadora] ou elas mesmo iam pesquisar e traziam pra gente, mesmo quando a [coordenadora] não estava presente, porque às vezes eram elas... era excelente, era tão bom quanto como quando a [coordenadora] estava presente.

E você considera que a sua prática pedagógica foi modificada por influência da participação nesse curso?

Melhorou. Melhorou por quê? Porque embora eu faça as mesmas atividades, ou, assim, consiga até criar mais, pesquisar mais, eu percebo que hoje eu vejo melhor o conteúdo por trás daquela atividade. Às vezes, eu estou fazendo uma atividade "ah, eu estou fazendo só isso", então eu já consigo ver outras coisas "olha, não! Mas isso também trabalha isso, mas isso também trabalha aquilo, né". E essa questão que nem a da lateralidade, bilateralidade, que às vezes a gente... você vai trabalhar sei lá "tiro ao alvo", "não, tem que trabalhar os dois lados né, você joga com

uma mão, depois você joga com a outra mão" e às vezes acabava passando isso, eu trabalhava a "bola ao cesto", mas não me preocupava com a questão "ah, vamos desenvolver os dois lados". A questão do chute "ó vai chutar", às vezes a criança chuta a bola, chutava com a perna que ela tinha mais destreza, né, e na verdade não, tem que trabalhar os dois lados "vamos chutar agora com a direita, agora com a esquerda". Fora as atividades, ela levou um monte de atividades pra exemplificar essa noção de bilateralidade. Então o que eu vejo agora por trás das atividades que eu mesma desenvolvo mudou completamente depois do curso, inclusive até uma atividade... quando eu olho pra uma atividade, que eu pego, não vou falar que eu sou *expert* no assunto, mas é muito mais fácil eu olhar e falar: 'nossa, isso está trabalhando isso, está trabalhando aquilo', dá até pra trabalhar tal coisa...

Você sente uma facilidade pra traçar melhor os objetivos, por exemplo, quando você pensa na sua aula?

Exatamente isso, é exatamente isso.

E aí escolher as atividades adequadas para aquele objetivo que você pensou?

Adequadas pra aquilo, exatamente. Então eu penso "o que eu preciso trabalhar? meus alunos estão com dificuldade nisso", eu já consigo "ó dá pra eu trabalhar tal atividade, tal atividade", ou pesquisar mesmo no livro "ai essa dá pra isso, essa dá pra aquilo", porque nem todos os livros trazem os objetivos, o que está sendo trabalhado, alguns livros já traz, já traz pronto, às vezes, os objetivos.

Ou apresenta só as atividades muitas vezes...

Então, eu tenho um livro... eu tenho um livro excelente em casa que chama "Educação Física". São seis volumes... ai, talvez te interesse... são seis volumes, só que eu tive a maior dificuldade né, hoje eu até consigo pegá-lo e trabalhar algumas atividades né, porque eu acho que deve ser pra crianças um pouco maiores, mas não tem assim explicação nenhuma, não tem objetivo, não tem explicação, não tem nada, é a atividade pela atividade. Eu ficava é perdida, falava: 'mas o que eu estou desenvolvendo? O que eu vou trabalhar com isso? Só porque é legal?'.

E quais tipos de conhecimentos você acha que foi capaz de se apropriar durante esses módulos do programa que você poderia citar como mais significativos?

Então, olha o que eu gostei mesmo de trabalhar foi essa questão da bilateralidade né, até porque eu pesquisando, lendo outras coisas, eu vi a função no cérebro também né, já entrando por outra parte né, que cada lado trabalha também o cérebro né, que é ao contrário, então isso ajuda até na parte cognitiva né, na sala de aula. Eu gostei dessa parte. As atividades que ela retratou, a parte do esquema corporal, foi muito bom a gente trabalhar esse esquema. E equilíbrio né, esses são os que eu lembro assim que eu gostei muito.

E o programa proporcionou reflexões sobre o que é ser professor? Teve espaços para discutir essa questão, pensar, refletir sobre o que significa ser professor hoje, na escola pública, nesse município?

Mas em que sentido você diz?

Para além da questão do movimento, reflexões mais amplas sobre o ser professor, o sujeito que é professor... teve esses espaços?

Eu acho assim olha... não estou entendendo bem assim o lado da questão né, mas... O que eu vejo assim, as reflexões que tiveram é com relação... que eu pude perceber assim, ficou embutido assim no tema, é que assim o professor tem que estar sempre buscando, tem que estar sempre se aprimorando, tem que estar sempre refletindo: "Olha, essa atividade eu fiz, não foi legal, porque eu acho que poderia ter explorado mais essa parte ou menos aquela parte", "essa

atividade não foi legal porque não atendeu as expectativas do que eu estava esperando". Nesse sentido sim, se for nesse sentido a questão, é sim! Foi ótimo, me fez sim refletir porque, às vezes, você fala assim: "ai, estou cansada de estudar, pra quê vou estudar, já estudei". Não, não adianta você achar que você sabe tudo, porque não sabe. Inclusive eu dava um monte de atividade, mas tinha essa dificuldade de ver o conteúdo por traz, né. Ah, não vou falar que eu estou perfeita, igual eu falei, mas [...] hoje eu consigo ver um pouco melhor depois do curso. Então, eu acho que fez sim refletir, acho que não só eu, como todo mundo. Inclusive um monte de professora que estava cansada, que reclamava por cansaço: "ai, não aguento mais, ai não gente, mas está sendo tão bom, eu vou continuar". Ou seja, estar refletindo, falar: "eu sei que eu estou cansada, mas eu preciso desse momento de reflexão". Estou dando muita volta? [risos].

Não, está perfeito, imagina!

As temáticas e os conteúdos que foram trabalhados ao longo do semestre se complementaram? Você percebeu essa continuidade no programa? Porque a cada módulo entravam professores novos, então o programa estava sempre se reformulando.

Você fala de semestre pra semestre?

Isso, de semestre pra semestre.

Olha... sim, porque às vezes algumas... não atividades, mas até alguns conteúdos eram trabalhados novamente, né. Às vezes, não sei se até porque nós respondíamos um questionário no final de cada semestre né, apontando o que a gente gostaria de aprender mais e tal. Até repetia certos conteúdos, e era bem assim parecido mesmo com os outros, sempre com ideias novas, coisas novas, mas sempre você percebia que você tava... "ai que legal aquela que a gente aprendeu no semestre passado, agora a gente também tá..." E outra, tem essa ligação também porque ela [a coordenadora] puxava também né, a coisa, o assunto, o conteúdo: "gente, vocês lembram que a gente trabalhou isso aqui? O que a gente está trabalhando aqui, a gente também trabalhou no semestre passado...". Então ela fazia também uma ligação, e a gente também conseguia fazer. Inclusive quem já estava no curso há mais tempo, por exemplo no meu caso que já estava há dois ou três semestres, você percebia assim que a facilidade da gente era maior do que quem estava ingressando. Então eu acho que teve sim essa ligação, não foi uma coisa totalmente "ah semestre..." Não, eu achei que foi bem legal!

E como que você avalia a sua participação no programa?

A minha?

É, a sua participação. Pensando se teve espaço para você atuar além da posição de aluna, porque você estava num curso de formação continuada e o professor vem pra formação trazendo toda a experiência dele de docência... Como que você pode atuar nesse programa? Você ficou mais na posição de ouvir realmente o que estava sendo trabalhado ou você conseguiu atuar ativamente?

Não, eu dava bastantes sugestões, sempre... eu sou de falar muito, dá pra perceber! [risos]. Então eu dava muitas sugestões, atividades adaptadas assim, por exemplo, que eu desenvolvi na escola e eu falava, ou que eu tinha feito de uma forma diferente que eu também falava. Eu acho que eu sempre participei muito bem.

Teve espaço pra você participar dessa forma?

Teve muito espaço, com certeza! Não só eu, mas todas as meninas em todos os momentos elas iam dando contribuições, principalmente nesses momentos que a gente sentava pra fazer uma discussão, ela deixava sempre uns dez, quinze minutinhos pra gente fazer essa reflexão né, e às vezes no início também antes de começar ela fazia, às vezes, essa retomada 'o que a gente

trabalhou na semana passada? Olha, tem alguém que fez na escola? Quer contar a experiência? Fez alguma outra atividade diferente que dá pra colocar para o grupo?'. Era sempre assim, era muito legal!

Teve esse compartilhamento de experiências entre as professoras?

Teve, teve.

E também da professora com a coordenadora e com as bolsistas?

Teve. Inclusive nos três discos que eu consegui encontrar... só consegui achar três, nesses tem um que é uma versão de uma musiquinha "o cão entrou pela cozinha", tem ela falando, que é uma das alunas, exemplificando né, o que elas pesquisaram pra passar pra nós, e aí tem uma professora dando a contribuição dela de uma nova versão. Então você vê que assim... e não era só naqueles momentos de reflexão, era durante o processo assim, estava acontecendo, elas estavam explicando uma atividade, uma já levantava a mão também, ela já dava espaço para a professora falar, expor o que ela estava pensando ou se ela desenvolveu a atividade com os alunos dela, como que foi, ou o que foi diferente, ou se ela fez igual. Era todo o tempo.

É... eu te pergunto por que às vezes muitos cursos de formação já trazem...

Tudo prontinho!

Você sentiu então que teve espaço de construir junto com o grupo todo que estava participando?

Teve muito! Muito até porque assim, elas por estarem fazendo uma formação continuada, elas por obrigação tinham que levar mesmo algumas coisas prontas, mas elas sempre... inclusive eu acho que elas até nem levavam assim tanto, pra dar já esse espaço porque as contribuições eram grandes das outras professoras, a todo o momento: "olha, gente hoje eu vou trazer pra vocês uma brincadeira assim, assim...", "ah, eu já fiz essa brincadeira, mas eu fiz de outra forma, tal...", "ah, então conta pra gente". Então ela sempre dava esse espaço, a gente não se sentia: "ah, tem que ficar escutando!" porque a gente fica na ansiedade também de expor a nossa experiência, e elas davam sim.

E isso enriquece na verdade a prática de formação não é? Como você enxerga...?

Nossa! E enriquece não só as próprias meninas que estão dando o curso, como nós professoras, porque você escuta não só o que elas estão trazendo pra gente de formação, mas o que as outras colegas têm pra contribuir. Inclusive a nossa reclamação foi a seguinte: não ter registro. Por quê? Porque o não registro perde-se muita coisa, o que teve de musiquinha, a questão do movimento legal que essas professoras levaram de contribuição e que nós perdemos porque assim, às vezes, nós não tínhamos levado a câmera, às vezes acabava a bateria, sabe? Então acho que o que faltou mesmo no curso foi isso, esse registro.

Um ponto negativo, o que ficou faltando, você apontaria isso?

Negativo, eu acho.

A falta do registro, inclusive da imagem, não só do registro escrito, mas também da imagem...

Não, eu falo da imagem, então talvez se vocês fizessem... já quem vai fazer o curso já assinar um termo de uso de imagem pra já utilizar, é lógico que tem gente que não gosta tal, tal, mas aí assim se a pessoa não quiser... principalmente só pra estudo, e pra passar pra outras pessoas a brincadeira, porque perdeu. Eu lembro que teve uma professora no semestre... eu acho que no segundo semestre que eu participei... gente! Ela tinha cada musiquinha legal que trabalhava assim o corpo sabe, pra trabalhar a expressão corporal que eu falei "ai gente..." não tem como

você guardar tudo isso na cabeça, mas nem se escrever porque o ritmo perde. Entendeu então acho que é assim, se você tiver a parte crítica no seu trabalho você pode por, porque eu acho que... já que vai participar, não quer aprender? Porque do mesmo jeito que você quer enriquecer a sua prática, você tem que enriquecer a do outro, e você tem que se disponibilizar, quem sabe uma filmagem, nem que você não queira que expõe "mas ó, então não vou expor", mas eu vou pegar o ritmo, posso gravar só a voz pra passar...

Desfoca a imagem, hoje tem também esses recursos para desfocar, então não expõe a pessoa.

Desfoca, exatamente! Porque olha, tinha musiquinha pra trabalhar a questão do movimento, e tinha até brincadeiras mesmo, ela ensinava como fazer brincadeiras usando só o corpo, porque às vezes nem tinha música, mas sempre esquecia. Até anotava, levava um caderninho, às vezes até anotava, mas... em vários momentos eu tinha filmado, mas não sei, eu tentei achar lá no computador, tomara que eu consiga recuperar...

Vai conseguir sim!

Mas assim, muita coisa se perdeu, por mais que eu tenha... que nem eu acho que tem uns dez vídeos lá, fora esses três que eu falei, mas eu acho que muita coisa se perdeu nesse... assim, um material muito rico nesse tempo de curso se perdeu, porque assim por mais que tenha outras contribuições, aquelas que se passaram...

E o que você destacaria como mais significativo do programa?

Eu acho assim olha... a iniciativa, a iniciativa de fazer um programa como esse. Porque assim tira um pouco a ansiedade da gente né, aquela ansiedade né "ai como que eu vou fazer? Como que é? Pra quê que serve?". Que nem aqui nem tanto, a [diretora] assim deixa a gente trabalhar bem livre mesmo assim, graças a Deus, nessa parte! Graças a Deus até às vezes nem tanto! Porque na outra escola era mais... controlava um pouco mais o seu planejamento, só que nesse "controlar o planejamento" você acabava ficando um pouca presa também porque você fica sem ação, sem iniciativa própria, sem criar, porque aí você fica "ah, meu Deus que medo, e se eu estou errada?". Entendeu? Só que assim tem um lado bom que era assim "olha, você vai trabalhar agora movimento, eu quero que você foque esquema corporal", então quer dizer, você já tinha que pesquisar atividade para trabalhar aquilo. "Olha, agora eu quero que você..." entendeu? E aí, só que tinha o lado ruim assim que, às vezes, você não sabia muito bem: o quê que trabalha o esquema corporal? O quê que trabalha a bilateralidade?. Então assim o curso veio a sanar isso, entendeu? E agora mesmo não tendo toda essa exigência assim, eu mesma refletindo na minha prática já consigo fazer isso. Esse é o ponto... positivo né? Só que eu não terminei de falar né... a iniciativa de vocês terem percebido isso nas professoras e nas escolas, e propor esse curso pra gente, acho que o ponto positivo é isso, essa proposta. E essa abertura que vocês dão pra gente expor mesmo, como está acontecendo e trazer mesmo pra gente, porque por mais experiência que a gente tenha, quando a gente escuta as colegas, elas estão pesquisando também coisas diferentes pra trazer pra gente. Então essa iniciativa delas, achei muito bom!

Eu gostaria que você comentasse sobre a inter-relação do que foi trabalhado no curso com a prática pedagógica. Você sentiu essa inter-relação ou ficou longe da realidade, algo que era impossível de ser trabalhado, algo nesse sentido?

Não, tudo, olha, tudo o que foi trabalhado lá, todo o conteúdo, todas as atividades, todas dava para adaptar para os meus alunos. Até teve uma vez que eles fizeram um circuito de amarelinhas, ficou a coisa mais linda! Tiraram foto, será que não tem? Ai foi maravilhoso aquele dia! Nós trabalhamos nesse dia... eu lembro da "amarelinha africana", e aí você fala "nossa, mas é difícil", na hora que você vai aprendendo você fala "será que o jardim II vai

conseguir?" e eles conseguiram numa boa! Sabe assim, então, eu acho que tudo dá para adaptar. Às vezes, você fala: "mas essa atividade aqui não dá... sei lá, pro maternal", mas eu consigo fazer mais ou menos uma coisa assim: "eu tiro isso, eu coloco aquilo", sabe? Aí você vai, que nem a questão do bambolê... da amarelinha né, a amarelinha tradicional né, de "um, dois, um dois", eu já fazia mesmo sem saber, mas é porque eu tinha visto uma professora, mas eu não sabia que era sequência né, ela falava "antes de você iniciar com a amarelinha, você trabalha o pular com os dois pés, você trabalha o pular com um pé, depois você trabalha com o bambolê, coloca um bambolê, dois bambolês", eu fazia porque eu tinha visto uma professora fazendo pra trabalhar e eu falei "ah legal! Então pula com os dois pés um bambolê só, dois num só..." então assim, essa introdução de algum conteúdo que você vai trabalhar entendeu? Então o quê que eu percebi assim? Eu percebi que depois do curso, na verdade eu fazia, mas eu fazia uma coisa sem entender. Eu falava... eu vi ela fazendo, eu achei legal na hora quando eu vi, eu achei legal, "ai legal né o movimento né, um, dois, um dois", né "fecha, abre, fecha, abre", achei legal, mas eu não tinha vinculado ao conteúdo do pular "amarelinha" que já era uma pré... um pré-aprendizado da amarelinha né, que é uma sequência, você começa com aquilo pra chegar na amarelinha. E isso eu aprendi no curso, elas falaram "olha, você começa assim, tal". Então... até da corda, do pular corda né, o como que você pode começar a introduzir. Então, eu acho que isso que é vincular a teoria à prática, quando você começa a entender certas coisas e trabalhar de forma que entenda o que você está fazendo, e não só o fazer "ah, vou ensinar a pular amarelinha". Tá! Mas como que começa a ensinar? Como que eles vão entender o ritmo, como que eles vão entender o tempo? Um exemplo só, né.

Alguma expectativa sua que não foi atingida nesse programa? Algo que você esperava que não atendeu, seja em relação ao conteúdo, fundamentação teórica, atividade, procedimento didático?

Olha, eu vou ser bem sincera pra você, não é porque você está fazendo a entrevista, eu falei isso, dei uma entrevista para um outro aluno... eu adorei, assim, o curso demais assim! Eu amei mesmo, eu só não fiz esse ano porque eu estou muito assim atropelada mesmo com a pós e as monografias que eu estou fazendo, mas eu amei! Eu achei que a única coisa que realmente eu sinto que faltou foram esses registros, porque, assim, cada vez que eu penso nas atividades legais, nas musiquinhas tudo, me dói! Me dói porque eu falo "ai que pena não ter porque..." Entendeu? Não dá, não tem como você guardar tudo! Não tem, embora eu tenha levado a... nos últimos já quando eu comprei a câmera e comecei a levar, mas já tinha perdido muita coisa. E a gente ficava "ai grava no CD, manda as musiquinhas pra gente, e tal", mas...

E você investe hoje como você gostaria na sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional?

Não. Não porque eu gostaria de pesquisar mais, agora eu não estou falando só na questão Educação Física...

Não, de modo geral na sua formação de docente...

Porque eu estou estudando, eu estou fazendo pós, estou fazendo... mas eu não estou fazendo da maneira como eu gostaria de fazer, é muito puxado! Você viu, a minha jornada é de cinquenta horas semanais, ainda as pós são presenciais, não é em casa, fora as reuniões de HTP que tem, então, assim, é muito cansativo. Então, você não explora de você mesma todo o potencial que você poderia explorar. Então, eu acho que fica a desejar, porque por mais que você estude, num momento de cansaço, de cem por cento você retém trinta por cento. Então, eu acho que eu não invisto, investir legal pra mim seria quando eu puder já fazer extraclasse, por exemplo, e poder ficar um período com criança e o outro estudando, por exemplo, sabe?

É, porque hoje você passa sua jornada quase que completa...

Só trabalhando! Só com aluno!

... com aluno, tem poucas horas de estudo na escola.

Só com aluno né! E às vezes muitas coisas... tem uma amiga minha que fala assim "ah, mas isso é uma questão pessoal sua", eu falei "não, nesse momento está sendo a necessidade mesmo". Amo dar aula! Amo o primeiro ano! Amo o jardim II! Faço com o maior amor e carinho, me dedico ao máximo, graças a Deus nas duas escolas não tenho reclamação, a [diretora] nunca reclamou assim do meu trabalho, mas é lógico que eu gostaria de estar em uma escola só e me dedicar melhor, aprender melhor né, com certeza!

A questão do tempo então acaba sendo um entrave, no caso, pra você investir?

Eu acho, tempo, tempo.

Você já fez uma pós?

Terminei a Psicopedagogia, estou terminando a monografia.

Então, mas antes dessa você não tinha feito uma outra?

Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e estou fazendo a outra que eu termino em dezembro que é em Educação Especial.

Então é a segunda...

É a segunda.

Você já participou de outros programas de formação na área da Educação Física ou esse foi o primeiro?

Não, já!

E como você avalia? Quais foram esses programas?

Foi bem legal também, foi bem legal. Só que eu não lembro muito bem, faz um tempo, não lembro muito bem dessa questão... desse vínculo teoria/prática, sabe assim? Mas eu lembro que foram ideias... foram as atividades assim, foram bem legais mesmo. Eu acho que foi na Secretaria mesmo quando e fiz.

Pelo município aqui mesmo?

Foi pelo município mesmo.

Você diria que o programa contribuiu pra superar algum limite que você sentia antes?

Pra superar?

É... você tinha essa sensação?

Então, essa sensação de que "ai, essa atividade, será que está desenvolvendo...?", aquela dúvida mesmo de fundamentar. É isso, é isso! Pra sanar isso.

E como são suas aulas relacionadas ao movimento, de um modo geral, com relação aos objetivos, aos conteúdos que você trabalha, procedimentos...?

Então, nesse ponto é até bom, acho, que entre como sugestão, como você vai dar sugestão... acho que você vai dar sugestão lá pro curso na parte negativa, né?

Sim, pra continuar, planejar...

É assim olha... o que eu sinto um pouco de dificuldade, às vezes, é assim: planejar uma coisa linear do desenvolvimento corporal. Não sei se pode ser tudo ao mesmo tempo, ou você tem que... essa dificuldade com relação ao conteúdo. Por exemplo, olha, eu estou com o jardim II,

então tá! Eu tenho que observar em cada criança o que está sendo desenvolvido para trabalhar ou eu vou "não, você vai começar primeiro trabalhando equilíbrio, depois você vai pra parte do esquema corporal, ou você começa com o esquema corporal, depois vai pra bilateralidade, depois você trabalha equilíbrio", "ah, não, primeiro você trabalha a noção de espaço", sabe?

Entendi.

Eu não sei nem se precisa disso, mas é uma dúvida que eu tenho. A sequência disso pensando numa linearidade.

... para o ano inteiro, por exemplo, para sua turma do jardim II, *"por onde começar e até onde chegar?"*

Porque você acaba focando muito... eu foco demais expressão corporal, por exemplo, um exemplo né, que eu amo expressão corporal. Então, às vezes, eu foco demais expressão corporal e acabo trabalhando um pouco menos o equilíbrio ou trabalho muito a bilateralidade e a noção espacial fica a desejar. Então assim, qual a proporção do que eu tenho que trabalhar e qual a sequência do que é legal trabalhar? Entendeu? É mais ou menos isso!

E como avaliar também o seu aluno, as necessidades que ele apresenta? Você sente essa dificuldade ou não?

Eu acho que não, eu acho que nessa parte... Eu acho que é até mais tranquilo, mas aí eu fico pensando assim também, por exemplo, é lógico que eu sei que meu aluno tá com dificuldade no equilíbrio "ai ele não está tendo equilíbrio tal, tal, então eu preciso trabalhar mais essa coisa..." isso tudo bem, eu tenho que trabalhar mais, mas uma vez sanada essa dificuldade, assim, que eu vejo que o grupo tá bem, então qual a sequência que eu tenho que seguir? Porque se eu estou percebendo a dificuldade do meu aluno, ah eu tenho sei lá, cinco alunos que não conseguem pular corda de jeito nenhum, eu vou ter que trabalhar o pular corda, por exemplo, isso tá claro pra mim que eu vou focar aquilo que ele tem dificuldade, mas sem... vamos supor que não tenha tanta essa questão de ficar focando tanto por dificuldade de um ou outro aluno, mas que eu tenha né....

Para explorar cada vez mais as capacidades deles...

Isso, isso, exatamente! "Bom, eles estão bem, então eu só preciso mandar bala e desenvolver as potencialidades deles, as habilidades", então qual a proporção? Qual a sequência? Como? Entendeu o que eu quis falar, eu falei tanto, mas...

Entendi sim!

Mas é isso!

E tem o plano de ensino da escola, não é?

Tem, isso.

E não tem no planejamento o direcionamento para o ano todo...

Essa questão não tem. Não vem dividido não, vem o que você tem que trabalhar, por exemplo, vem lá esquema corporal, vem os conteúdos pra você trabalhar...

Os conteúdos, mas não de forma sistematizada?

Não, não vem assim linearizado "primeiro bimestre trabalha tal coisa, segundo bimestre tal coisa". É lógico que você vai... são idas e vindas, mas é só o fato de focar: "primeiro bimestre foca mais em tal coisa, segundo foca mais em tal coisa". Porque em tudo tem né essa... na matemática... Então, você entendeu o que eu estou falando? Olha, então eu tenho essa dúvida, mas também pode ser que ela possa falar assim "não, mas isso daí ela vai trabalhar assim", por

exemplo, são quatro aulas de Educação Física na semana, um dia ela vai trabalhar isso, outro isso, pode ser isso também.

Entendi!

Mas é só uma dúvida então, só pra...

Pra ter clareza melhor de programação...

Pra ter uma clareza, é melhor você trabalhar, desenvolver todos, na semana você trabalha todos os... entendeu? Em vez de trabalhar nessa...

Quando você vai trabalhar linguagem oral e escrita, por exemplo, você tem uma sequência a ser seguida? Esquematizada?

Exatamente. Até porque pros pequenos, por exemplo, tem coisa que eles não vão conseguir mesmo fazer. Então assim seria interessante algo assim, entende?

Entendo! E você acha que o movimento é a área que mais apresenta essa dificuldade?

Ah é, com certeza! Bom, pelo menos pra mim!

Com relação às outras áreas, matemática, música, sociedade, ciências... que vocês trabalham?

É porque é assim, por exemplo, Ciências você pega lá o RCN [Referencial Curricular Nacional] já tem mais ou menos assim pra você trabalhar. Linguagem oral e escrita já tem... e outra, é uma coisa que você já... não sei se é porque eu já tenho experiência mais nessa parte, não sou formada em Educação Física, sou mais assim... a gente acaba focando mais a parte de Leitura e Escrita, Matemática, então você acaba percebendo mais ou menos a linearidade do que você tem que trabalhar. Já de Educação Física você fica meio perdida nisso, nesse sentido.

Você chegou a ver os RCNs da Educação Física para a Educação Infantil?

Os três volumes... É, já. Mas lá não tem, é bem assim... Porque é assim, na verdade todas as outras disciplinas não ficam assim certinho também naquela... mas é um pouco mais fácil de você conseguir entender essa questão. Já eu acho que na questão do movimento fica mais...

Entendi!

Fala muito do movimento no geral assim, nem tem... fala movimento mesmo, o nome já é movimento, já nem é Educação Física, então já fala do movimento né, da expressão, da dança, mas fala uma coisa... nem foca bem assim equilíbrio, o conteúdo mesmo.

E a questão da avaliação da aprendizagem dos seus alunos, como você faz?

É no geral ou da Educação Física?

Relacionado ao movimento. Mas, é diferente dos outros conteúdos? Como que você faz?

Olha na Educação Física é só observação mesmo. Eu faço através da observação e registro né. Então eu chego... é todo dia isso. Nas atividades mesmo eu vou observando "ai ele está com dificuldade em tal", eu dei a atividade já começo a observar. Então geralmente eu foco dois ou três alunos no dia, quatro quando muito, porque senão você não consegue também, não adianta. Aí eu vou observando como que ele está se saindo "ah teve dificuldade pra trabalhar com a perna esquerda" ou "ah, está sem equilíbrio, não consegue andar de lado", aí eu vou anotando pra numa outra oportunidade já trazer uma atividade pensando naquela dificuldade. Eu tento fazer isso, e quando está tudo ok, a criança conseguiu desenvolver tudo certinho, eu coloco ok.

E dos outros conteúdos a avaliação é diferente? Você até perguntou *"de tudo ou só da Educação Física?"*

É porque na parte de Linguagem oral e escrita tem que ver se... você vai observar também né, mas como que ela fala, por exemplo, com você na parte... você pede pra ela contar uma história, por exemplo, então você vai ver como que ela se sai, acaba sendo observação também, eu acho que é uma observação mais diferente porque nesse momento você provoca a criança né "ai, mas conta pra mim a historinha da chapeuzinho vermelho, você lembra? Como que começa? Como que termina?". Agora no movimento você vai só observar mesmo, você vai propor a atividade e vai observar, e aí num outro momento acaba intervindo, eu observo primeiro pra ver as dificuldades e depois... que nem ali olha, naqueles toquinhos que eu falei pra você, eles mesmo foram andar e eu aproveitei, então eu tinha um aluno que ele não conseguia, mas nem de frente, nem de lado, nem de jeito nenhum, então o quê que eu fiz? "Olha ele está com dificuldade", então naquele momento eu só observei, deixei ele do jeito dele, tentar do jeito dele, numa outra oportunidade que eu levei a atividade eu falei "vamos comigo, dá a mãozinha pra mim, um pezinho em cada...", aí eu intervi.

Entendi.

É nesse sentido.

Quais as possibilidades educativas que você visualiza hoje ao trabalhar o movimento com a sua turma? E relacionando também a questão da interdisciplinaridade, como que você percebe hoje essas relações?

É tudo. Assim, é que na verdade eu sempre vejo tudo em tudo, você viu, aquele dia eu trabalhei aqui com eles... na história eu introduzo o movimento, eu contei, por exemplo, uma história "agora nós vamos representar essa história com o corpo" então "aí ele estava andando pela estrada, e aí gente como é que ele vai fazer? Nossa, de repente ele se escondeu atrás da árvore", aí um entra debaixo da mesa, outro entra atrás da porta, outro entra... entendeu? Então assim, eu trabalho numa história, eu trabalho numa música, eu sempre... eu deixo eles criarem movimentos porque fica mais significativo quando eles criam movimento, ou então eu às vezes trago também movimentos, porque eu acho que a criança tem que ver os dois lados, eu trabalho também a expressão corporal, eu deixo música pra eles se desenvolverem né, na questão da oralidade né, eu falo "agora eu vou conversar com vocês, tudo que eu falar vocês vão fazer", você já está trabalhando oralidade e movimento, história e movimento, música e movimento, matemática e movimento. Você vai contar, sei lá a "galinha do vizinho", "a galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três", você já envolveu a matemática, a música, o movimento. Então assim...

Na Educação Infantil fica bastante clara essa inter-relação, a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento?

Exatamente! Poesia, você já põe também o movimento né, a [outra professora da escola] também trabalhou bastante essa questão de colocar... ela trabalhou a poesia de Vinícius de Morais, então elas representaram com o corpo a poesia né, como se elas fossem as borboletas, ela vai apresentar ainda na formatura, então como se as crianças fossem as borboletas né. Tem aquela história da "rosa juvenil" que as crianças também representam, elas fazem a história.

Você traça os objetivos para suas aulas e você considera que eles são atingidos? Você consegue desenvolver com seus alunos o que você traça?

Eu acredito que a maioria pelo menos, é claro que um ou outro aluno você precisa retomar aquele objetivo, não tem jeito. Às vezes você consegue atingir cem por cento.

Mas no processo você consegue atingir aquele objetivo que você pensou?

No processo sim. E nem sempre eu coloco no semanário assim o objetivo né, mas no planejamento eu já olho o objetivo que eu tenho que atingir pra desenvolver a atividade né, pra não ficar repetitivo porque já tem no plano, você acaba copiando de novo.

Você observa mudanças nos seus alunos como resultado dessas aprendizagens que você adquiriu e você vem aplicando? Você vai notando as mudanças neles também?

Totalmente. Tanto no movimento... que nem o [aluno] hoje ele anda, né, lá nos toquinhos, de frente, de lado, no início ele ficava naquela dificuldade. A corda, por exemplo, conforme eu fui trabalhando a corda né, no início eles tinham a maior dificuldade, eles não conseguiam entrar de jeito nenhum, nem todos ainda conseguem entrar por causa do tempo né, mas um monte já consegue entrar, nenhum conseguia. O pular corda de costas, o pular corda de frente. Então você só vai vendo que eles vão desenvolvendo.

A forma como você vai trabalhando vai contribuindo...

Com certeza! "Ai não conseguia, mas agora consegue né!". Então às vezes eu volto com o aluno, "então vamos voltar, olha a corda tá vindo, fica aqui na hora que a corda tiver chegando..." sabe, você vai voltando com o conteúdo pra chegar, mas eu acredito que sim.

E qual a importância da ludicidade e dos conteúdos da Educação Física para formação da criança, na sua opinião?

Tudo! Tudo! Porque a criança nessa faixa etária ela é toda lúdica né, igual eu falei, a gente até já conversou sobre isso, uma caneta vira avião pra eles, você está falando da galinha eles viram a galinha, né. Eu estava contando a história... eu contei a história do "duelo de mágica" né, então conforme eu ia contando a história eles viravam os personagens da história, mas eu nem tinha falado nada, mas quando eu falei da minhoca já começaram a se arrastar pelo chão, por quê? Porque é ludicidade, começo a falar da borboleta eles já estão lá com o bracinho, então é lúdico, né. Quando você está, às vezes eles estão conversando você quer explicar alguma coisa, você fala "olha quem chegou aqui, olha o anjinho do silêncio...". Então você vê que é lúdico, é lúdico, né. Você chega "ah, vamos ficar todo mudo quietos, pápápá!", às vezes não funciona né, e você trabalhando o lúdico você... funciona porque a criança... eu gosto muito dessa frase "a criança é movimento". Agora você falou da ludicidade, eu acho que a criança é a ludicidade também! Porque assim na verdade são as duas coisas né, uma não fica sem a outra.

Porque o movimento dela se dá por meio do lúdico.

Se dá por meio do lúdico, realmente! Não é, ela incorpora mesmo entendeu? Na verdade o movimento é a ludicidade, não é isso? Por quê? Porque a ludicidade é o prazer e a criança ela faz com prazer. Sem prazer ela não faz nada "ah tia não quero fazer isso, ah tia eu não gosto de fazer isso". A ludicidade é tudo! Em tudo que você vai trabalhar se você introduzir o lúdico, com certeza os resultados serão bons. E o bom do movimento é que tudo, assim, acho que tudo pode ser trabalhado de forma lúdica. Você vai trabalhar direita e esquerda? É na brincadeira, é na música, música pra criança é lúdica também. Então é tudo ludicidade, acho que é por isso que o movimento tem tanto sucesso, muitos professores não gostam muito de trabalhar porque dá trabalho, não é a questão de dar trabalho, é porque às vezes ela acaba esquecendo essa parte do lúdico. Não, tem que levar mesmo na brincadeira né, e ela quer aquela coisa séria "não, agora nós vamos fazer a atividade séria, nós vamos fazer amarelinha", não é nem brincar de amarelinha mais, é fazer amarelinha, "presta atenção", não sei o que lá, aquela coisa toda, a criança vê... a brincadeira muito séria se torna... não é lúdica. Então, aí pra eles já perde o sentido.

Mas quando você vai na brincadeira mesmo, que nem, eu ensinei a brincar de "queima" as crianças né, e fui na brincadeira "ai, hoje vai ter um menininho especial que vai ensinar uma

brincadeira pra mim e pediu pra eu ensinar pra vocês", já ficaram curiosos do começo da aula. Já ficou ali. Aí eles ficavam toda hora perguntando "professora, mas cadê ele? Professora, mas ele já contou pra senhora? Professora, mas... ah já me contou, ta aqui ó na cabecinha, depois lá na quadra nós vamos aprender a brincadeira nova que o menininho ensinou!", sabe aí você vai. E eles ficam o tempo todo perguntando até chegar, chega na hora eles já estão tão ansiosos que eles sentam "olha ele tá falando pra eu contar agora, então vamos ouvir hein, senão ele vai embora e vai falar que não é pra eu contar, e aí eu não posso contar né gente" aí eles já sentam, já escutam, expliquei uma vez passei a linha lá, já brincaram direitinho, por quê? Por causa que através do lúdico eles prestaram a atenção, entenderam, entenderam também que era uma brincadeira lúdica né.

E a escola como instituição, o que ela te oferece em termos de espaço, de tempo, de incentivo mesmo para você trabalhar com a ludicidade, com o brincar na escola?

Espaço, como se fala, é muito gostosa! O tempo também, a gente tem meia hora todos os dias, se você ver, for pensar bem, pra questão só do movimento fora música, fora outras coisas, fora o espaço livre, é bastante tempo assim...

Seria o parque, a areia quando você fala livre?

É livre. É bastante tempo né! Então assim eu dou geralmente dez minutinhos de aquecimentozinho, aquelas coisinhas todas, depois eu dou a atividade em si vinte minutos, então eu acho que é perfeito o tempo assim, eu acredito ser muito bom. A questão do material, riquíssima a escola! É que eu não sei se você entrou lá na sala de... seria até interessante você entrar pra você também né... tudo que você imaginar, tudo, tudo... Que nem eu falei pra você, trabalhar a questão do oito, do número oito, dá pra você trabalhar até a parte escrita no movimento, né. Eu coloquei dois cones, aí eles tinham que empurrar a bola fazendo o percurso do número oito. Então... dá pra você trabalhar letra com o corpo, né. A [outra professora] disse que foi assistir no SESC, não sei bem o que era, uma apresentação e tal, e ela escrevia "xixi" assim, então, ela fazia com o corpo, olha *"xixi, x-i-x-i"* [gesticulando abrindo e fechando os braços e as pernas para representar as letras], olha que legal!

Que interessante!

Dá pra trabalhar também com o corpo né, porque eu sempre trabalhei no ar movimento de mão "olha vamos fazer a letra A no ar, todo mundo, sobe, desce, corta". Dá pra fazer com o corpo também *"*olha, como que dá pra gente fazer a letra A com o corpo? Cada um vai inventar o seu, um vai usar o outro". Já aconteceu assim de aluninho fazer isso olha: [gesticulando] um dá a mãozinha pro outro e o outro entra cortando pra fazer a letra A. Então olha só eles usando a criatividade e trabalhando já parte de leitura e escrita, né.

E a concepção de toda a comunidade escolar, dos pais inclusive, você sente esse apoio para trabalhar o brincar, a ludicidade, atividades com ludicidade... ou há muita cobrança, especialmente por ser do jardim II?

Sinto sim. Eu percebo assim, tem as duas coisas, por isso que eu falei pra você, a gente tem que saber dosar, essa questão tem que ser dosada. Dá pra trabalhar as duas coisas quase que ao mesmo tempo, pelo menos esse é o meu ver, porque é igual... lembra que eu falei pra você "ah vamos fazer a letra A" então você já tá trabalhando a questão pedagógica, letramento, e também já tá trabalho conteúdo de movimento. Por quê? Movimento é ludicidade tudo, porque tem sim essa cobrança, porque o ano que vem vai pro primeiro ano né, e primeiro ano se chegar a criança muito crua, por mais que você possa... você pode explorar toda a questão do movimento, trabalhar tudo e você esqueceu essa parte, vai ficar defasada. Então você tem que trabalhar junto, você não pode querer que a criança fique sentada as quatro horas só

aprendendo a ler e escrever, como você também não pode ficar só no movimento e esquecer a outra questão. Você tem que dar... Esse é o meu ponto de vista assim.

E você brinca junto com seus alunos?

Uh! [risos].

Acha importante o professor brincar com seus alunos?

Eu acho. Só que infelizmente eu tive um problema de hérnia de disco, por conta de que eu trabalhei sempre com turminha pequena de quatro aninhos e eu pegava muito no colo, sentava muito no chão, esse sentar assim de perninhas... menina, acaba! Eu não sabia disso, o médico perguntou pra mim por quê que... como é que eu sentava, eu falei que eu sentava "perninha de índio"... Porque a gente acha que a coluna vai ficar retinha e tal, e não é. Ela falou assim que prejudica bastante, ainda mais... talvez a gente também não sente certo, porque você senta assim já dá aquela relaxada. Aí assim atrapalhou bastante. Então assim, eu ainda sento no chão com as crianças, acho importantíssimo, mas muitas vezes a dor que eu sinto na coluna não me permite né, sentar, mas até o ano passado, antes de eu ter esse problema mais sério porque se agravou em setembro do ano passado, se agravou a minha coluna e fiquei quase sem andar. Eu virava pirueta, virava estrelinha, eu abria a perna, porque eles... quer ver, porque eles não acreditam que a gente faz "tia a senhora abre a perna assim, olha!", e as mães chegam "nossa mãe, a minha professora ela virou a estrelinha bem retinha", porque eles acham que a gente pede pra eles fazerem, mas que a gente não sabe fazer. Então quando eles veem a gente fazendo "nossa, a minha professora faz!". Então eu virava pirueta, trabalho bastante no colchão, esse eu trabalhei bastante mesmo com a coluna ruim eu virava pirueta com eles, cambalhota, estrelinha, a estrelinha esse ano ficou mais difícil eu tentei ensinar, mas eu não podia virar, porque dá a impressão que quando você vira acho que você é espelho, você aguça a vontade deles... Aí eles acabam tentando e se esforçando mais. Mas esse ano ficou mais assim, mas eu sempre fiz isso, brincava junto de roda, eu brinco junto, tudo que dá para brincar junto eu brinco junto, eu participo.

E eles te cobram, querem que você participe?

Nem sempre eles cobram, eu que gosto mesmo de estar no meio, é! Às vezes... lógico que eles gostam de ver, que nem a gente foi no sítio e teve a tirolesa, aí a [diretora] não queria, falei "tem que dar o exemplo pra eles" brinquei, aí ela acabou indo, eu falei "não, eu vou, lógico que eu vou!" e eles "tia, tia", e eu descendo né morrendo de medo, mas falei "não posso pular pra trás". Delícia né, uma delícia! Mas eu fui na tirolesa, sabe eu vou sim, eu gosto de participar com eles. Só quando as possibilidades realmente não dão.

E você gostaria de fazer algum outro comentário, críticas ao programa?

Eu acho que eu fiz todas as críticas no meio da conversa! Eu já fiz sugestão também!

Algum outro ponto que eu não abordei que você gostaria de falar?

Ai, eu acho que não tem, acho que eu falei tudo. A gente foi conversando, foi falando, foi né...

Então eu só tenho a agradecer! Muito obrigada!

*

* *

Professora 13 – Juliana (Duração: 29 minutos e 38 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 45 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Gestão escolar (em andamento)
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 1994
Docência
Tempo de docência: 23 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 23 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Coordenadora (Ensino Fundamental)
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar no programa de formação e permanecer...

Sabe qual que é meu sonho? Meu sonho sempre foi ser professora de Educação Física!

Ah, é?

Eu fazia magistério gostava da... quando a professora... a professora também influencia muito a gente né!? Então eu tive uma professora de Educação Física no magistério que era super dinâmica, então ela levava a gente no pátio, fazia... então a minha vontade era ter feito faculdade de Educação Física, mas aí eu passei na [Universidade], e aí acho que uma coisa foi assim levando... e naquele ano, oitenta e nove, depois noventa já fui ingressando, dando aula em oitenta e nove, me chamaram né... aí podia ter optado depois né, mas depois não deu certo. Bom, como eu estava só atuando com as professoras era um meio de estar assim passando né... Só que principalmente, porque tinha uma professora aqui que atuava um período, que tinha dificuldade... pra gente tentar assim ajudar ela de um jeito, entendeu?

Porque a secretaria oferece vários cursos, em várias áreas, não é?

Eu moro ali perto também né, então fica mais fácil, mas principalmente por causa dessa professora, porque eu falei assim "eu não entendo muito né, mas será que eu não posso tá ajudando".

E como você avalia o local de realização das atividades, o horário, dia da semana?

Foi muito bom, pra mim era bom.

Foi tranquilo?

É... acho que era terça. Detesto segunda-feira! Todo mundo falava "ai, segunda-feira e já fico livre", não dá certo! Já começa a voltar a normalidade depois do final de semana, acho que curso tem que ser terça, quinta, no máximo quinta, segunda e terça.

E o horário que foi realizado também?

Pra mim foi bom, das sete as nove meia, uma coisa assim né?

Isso.

E os locais lá onde foram realizadas as atividades?

Eu gostei muito!

E com relação aos objetivos, os materiais que os monitores, os coordenadores do curso utilizaram, os procedimentos didático-pedagógicos, como que você avalia?

A meu ver... porque a gente também participava bastante... eu gostei! Era um grupo né de alunos, né? Olha eu achei bem válido. Acho que veio ao encontro né, a formação daquilo lá não é mesmo... pelo local e pelo que está sendo oferecido eu acho que veio ao encontro, porque às vezes, a gente vai e fala assim "ai, fala sobre meio ambiente, alguma coisa", vai no lugar só fechado, e não faz a própria prática, eu acho que prática e teoria tem que caminhar.

Essa relação de teoria e prática, você acha que foi interessante o modo como foi feito? Você acha que foi muita teoria ou muita prática?

Eu senti que veio ao encontro com o que eu estava esperando mesmo.

Com as suas expectativas?

Até brincava com algumas meninas... a maioria era tudo professora né, acho que todas eram, né?

Eram.

Mais ou menos da minha faixa etária né, algumas mais outras menos, mas era um meio de relaxamento também, não era? [risos].

Você sentiu isso?

É... acho que na Educação Física, acho que é necessário, né.

E essas vivências você acha que elas foram importantes pra você?

Eu não continuei... pra mim foi ótimo, eu não continuei sabe por quê? eu perdi o prazo de inscrição, porque eu achei que fosse simultaneamente, assim: "você começou, você vai continuar". E eu tinha que ter feito e eu não fiz. Tentei falar com a [coordenadora na secretaria], mas ela falou "ah, perdeu".

E você considera que a sua atuação como coordenadora, no que se refere ao movimento especialmente, foi modificada pela participação nesse programa? Quais contribuições que o programa trouxe?

Porque no ano seguinte eu continuei como coordenadora. Aí ela não ficou mais na escola, a professora... que eu ia passar alguma atividade, a gente trabalhou bastante atividades lá né...

Você pretendia trabalhar com ela!

... aí eu lembro que o pessoal da Universidade também começou a vir fazer um projeto aqui, de arte e movimento, não sei como que é. né! Com isso eu não fiz muito assim...

Você não chegou a fazer um trabalho de mediação com ela, do que foi feito lá com as professoras?

Eu só passei né, quem trabalha... que o professor mesmo com Educação Física assim específico, mas algumas levam na quadra, quando o professor falta né, eu lembro que eu passei algumas atividades com as professoras. Eu achei legal.

E você acha que o programa proporcionou reflexões sobre o que é ser professor, também? O que significa ser professor hoje, além da questão do movimento que era o eixo principal abordado...

Ah eu acho que...

Teve esses momentos para reflexão...?

A gente tinha ideia antigamente que a Educação Física era a parte do futebol ou vôlei, ou queima né, só delimitado a isso. De repente você está na educação infantil o professor não tem específico aquilo lá, então acho que a professora na Educação Física do infantil tem uma visão mais ampla, porque elas mesmas trabalham com isso, e eu como tava na sala de aula, porque eu sempre gostei né, de estar atuando em qualquer... ou com música, ou com um relaxamento, então isso proporcionou que a Educação Física não vem só pra... "ai, só professor específico tem que dar aquela matéria". Então o professor mesmo que seja polivalente ali, qualquer momento ele pode tá mexendo com o corpo, trabalhando. Então acho que isso aí mostrou que professor tem que ter... tipo carta na manga, ou de repente várias estratégias né... às vezes a criança tá agitada, dá uma música, uma brincadeira, uma dinâmica, isso o professor pode fazer, né.

E quais tipos de conhecimentos você acha que foi capaz de se apropriar durante o programa? Você poderia dar alguns exemplos?

Ai estou lembrando... mas acho que a socialização, a interação proporcionou... também... eu mesma "ai, tenho excesso de peso, não sei o que...", "de repente não posso dominar isso", mas eu acho que mostrou que realmente o professor quando ele quer ele pode atuar sim na parte lúdica das crianças e ao mesmo tempo fazer com que as crianças participem, entendeu? E a criança é movimento né, eu acredito que seja, nós que estamos mais sedentários, você é novinha ainda! [risos]. Nós vamos ficando cada vez mais sedentárias, achando que... né, e a criança é toda energia, eu acho que isso aí que é...

E como você avalia a sua participação no programa? Você acha que teve espaço pra você atuar além do papel de aluna, mas com a experiência que você já tem, você já traz da sua prática, você conseguiu... como foi sua participação durante as atividades, os encontros?

Ah, eu acredito que foi boa sim, eu acredito. Eu acredito que foi bem mesclado né, aqueles momentos pra você fazer em grupo, dividir em grupo pra que você... você que vai passar o que você... que nem aquelas experiências, vai em grupo, faz as atividades, executa, mostra às outras, vamos partilhar essas atividades com as outras porque são várias escolas aqui. Eu acho que...

Você acha que foi válido esse formato?

... eu acredito que melhorou bastante, até porque não era o primeiro acho que era o segundo já, né? Acho que o primeiro e o segundo foi na Secretaria, né...

É verdade, aí depois foi retomado lá na Universidade.

E teve espaço então para compartilhar essas experiências com os outros professores?

Teve, teve espaço. Ah eu achei uma graça as meninas, eu gostei muito!

E tem alguma coisa que você destacaria como mais significativo do programa?

Além da prática né, porque eu acho que qualquer curso que a gente vá fazer tem que ter uma prática e eu acho que veio a prática e a teoria ali, casou bem. Acho que o que mais ficou é isso e também essa formação de grupo: "ai, vamos fazer um grupo", no momento você fica ressabiada, receosa, não sei o quê... mas depois você vai se soltando, tem que tomar cuidado pra gente pegar, respeitar né, mas é legal, gostei muito da prática.

E o que você destacaria como menos produtivo menos importante que você considera?

Sei que ficou, mas eu lembro das atividades assim...

Mas algum ponto assim mais negativo que você se lembre?

Teve um momento na quadra, eu lembro a gente ficou um tempo na quadra, depois nós fomos pra aquele espaço que é fechado né...

Sala de dança...

É, que é muito bom, todo mundo até gostou bastante né. Até porque lá como era a quadra fica muito aberto né, não sei como vocês estão fazendo agora né...

Sobre a forma como você trabalhou com a sua equipe os conhecimentos adquiridos no programa, você comentou que foi mais passando as atividades, não teve algo mais pontual?

Não teve um... foi lá que teve... que deram um material?

Isso, acho que um CD...

Então, acho que eu deixei aqui, porque assim, eu costumo deixar aqui na sala né que elas vão consultando.

E eu gostaria que você comentasse sobre a inter-relação dos conteúdos que foram trabalhados no programa com a prática, você percebeu essa articulação ou foi algo muito distante o que foi trabalhado lá?

Não, eu acho foi bem sim!

Foi coerente com o que vem acontecendo hoje na escola, com a necessidade das professoras que você sentia, como coordenadora pedagógica?

Melhorou bastante sim. Apesar que nós temos um grupo aqui de professores, oitenta por cento bem dinâmicos. Então né, independente de ser professor de Educação Física né. Com esse grupo anda bem. Com esse projeto que veio agora, os três são uma graça, então eu posso até ficar sossegada em relação a monitor, basquete e tudo, mas ele dá mais recreação infantil pras crianças. Então eu fico sossegada, de repente tem uma parte de música ali que eles trabalham com a parte corporal, acho que pra mim também veio ao encontro né, pra melhorar.

Atendeu as necessidades que você... as suas expectativas...

Naquele tempo né, acho que sim.

E com relação aos conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos que foram aplicados no programa, correspondeu também as suas expectativas?

Pessoalmente, eu acredito que de vez em quando eu tenho que dar uma parada, refletir sobre a minha postura como profissional. Que nem eu já falei criança ela é todo movimento né, e eu acredito nisso, e eu percebi... o que me marcou bastante foi que as professoras do infantil, a maioria, acho que até unânime falavam que elas tinham essa necessidade não só um professor, mas assim se pudesse continuar fazendo curso também... De estar ali na escola né, um profissional mais competente, não só elas né. Então eu senti assim que as professoras percebem que o lado pessoal também... mexe com a gente... A gente comentou também será que a gente tá indo pelo caminho certo? A gente não está precisando também de um profissional nessa área? Que nem nós na EMEF tem aqui né?

Alguma expectativa sua que não foi atingida no curso, seja em relação a conteúdos, a fundamentação teórica, as vivências?

Eu sei que ela dividia em dois momentos lá né, que ela ia explicar isso, eu não lembro direito, só sei que acho era movimento, não sei o quê, não era? Pra mim... tanto é que refletiu com a parte pessoal e com a parte profissional também, [compreendi] que era mais do que necessário

a Educação Física para o ser humano. A parte genética, anatômica, não sei o que, não foi mais ou menos isso?

Hoje você investe na sua formação como você gostaria, na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional? Em termos gerais...

Bom, esse ano mesmo, apesar de fazer pós, o que me incentivou assim foi fazer pós né, apesar de estar fazendo a pós, aí concluindo, mesmo online tentei fazer alguns cursos também, tentei não, fiz né! Estou fazendo do ECA, mas pela parte... mas não deixa de ser parte física né, trabalha com arte na escola, mas vai dar certo, mas é que vai ampliar aqui a escola, então é uma coisa que... tem uns entraves que tão pelo caminho...

Mas você está contente com o investimento que você vem fazendo na sua formação? Você acha que falta alguma coisa, ou tem algum entrave, algo que você gostaria de fazer, mas não consegue por algum motivo, seja em qualquer área, independentemente da área?

Seria uma psicóloga [risos]. Fazer uma consulta psicológica. Falar nisso na Universidade tem, né?

Tem sim, no departamento de Psicologia.

Acho que eu tinha que ligar lá perguntar se vai pro ano que vem agendar, né? O homem é tripé né? Mente, corpo e espírito!

Você já fez outros cursos de formação na área da Educação Física ou esse foi o primeiro?

Educação Física... não. Teve Filosofia, uma coisa que marcou bastante, mas foi Filosofia... Educação Física não.

Você comentou que o curso foi interessante pra você também pela questão do movimento, as vivências. Você poderia dizer que teve algum limite que você conseguiu superar participando do curso, ou algo que enriqueceu para a sua vida pessoal?

Então, é nesse momento que a gente para e pensa... eu senti isso, que eu tenho capacidade de dar essas aulas também, independente se eu sou professora de Educação Física ou não. E isso que me marcou bastante né, eu acho que independente se você é do infantil ou do fundamental, se a área é específica ou não, você tem essa capacidade, entendeu? É só você querer! Então, às vezes, no começo eu ficava meio... não inibida, porque eu sempre fui meio... mas assim: 'ai, será que eu vou fazer essas atividades aqui? Será que vai dar certo ali?'.

E você viu que é possível fazê-las?

É possível, independentemente da idade, do físico.

E como são as aulas de Educação Física aqui na escola com relação a objetivos, conteúdos, de modo geral, procedimentos, avaliação?

Como eu não estou mais atuando como coordenadora [ ]. Eu não estou tendo muito contato assim direto com essa parte...

Agora você fica direto só com o projeto?

Só com os monitores, com os alunos que vem no contra-turno, entendeu? Então os alunos da manhã vem à tarde, os da tarde vem de manhã.

E mesmo no programa, quando são desenvolvidas as atividades lúdicas e recreativas, como que você percebe...

Que nem hoje é basquete, lota! Todos aparecem.

As crianças têm interesse, elas estão procurando.

É, terça, quarta e quinta vem.

Tem alguma atividade que se destaca mais, você percebe ou não?

As atividades?

É, porque são várias atividades que são oferecidas, né?

O basquete que é do [monitor], o basquete e essas aí de recreação, e a dança. Então a dança acontece na quinta e a recreação também na quinta, e o basquete lota.

E as crianças gostam...

Quando tem a banda, alguma coisa que não chegaram os instrumentos, elas querem descer na quadra pra jogar queima. Então eles querem alguma coisa pra mexer com bola, alguma coisa, isso que é a criança.

Hoje quais possibilidades educativas que você visualiza no trabalho dos conteúdos do movimento, da cultura corporal de movimento?

Olha quando foi pra escolher... dentro do programa pra escolher as oficinas tinha dança, tinha direitos humanos, tinha alguma coisa voltada... então o que nós pegamos aqui? Dança, a gente pegou um jornal né, que também até fizeram um jornalzinho aqui né, então o que aconteceu? Foi posto o balé, o basquete, tá vendo aqui ó? [mostrando jornal realizado na escola]. Então eu tomei o cuidado de escolher mais assim oficinas que mexeriam o corpo, o teatro. Então dança, teatro e basquete eu não abri mão! Então tem a parte lúdica que fica aqui.

E você acha importante a questão lúdica pra criança?

Eu acho, porque eu acho eles aprendem brincando. Eu nunca esqueço né, eu aprendi a fazer arroz brincando [risos].

E a escola como instituição, o que ela oferece para trabalhar esse lúdico na escola em termos de tempo, espaço, formação de professores...?

Os primeiros anos eles têm uma rotina, que até entrega aqui... comecei comigo né no final de dois mil e oito. Tem a rotina assim, tem a hora do parque, porque não é pra tirar o parque deles, então tem a hora do parque, tem a hora que eles têm o brinquedo, tem caixas enormes de brinquedos pra eles terem o lúdico em sala de aula, né. Mas eu acho assim, todo... e tem Educação Física que são três aulas, Artes são três aulas. A professora da tarde, ela trabalha mais, que nem parte teatral com as crianças né, não estou falando nem do projeto, estou falando da sala mesmo convencional, mesmo da sala de aula. Então aí os quartos, quintos anos sempre eles apresentam alguma coisa de movimento do primeiro e segundo semestre. E eu sinto que as crianças gostam mesmo de se expressar tanto verbalmente, como um teatro, temos um teatro também de terça-feira que tá aí, né.

E você acha que a escola está oferecendo esses espaços, esses tempos pra essas questões lúdicas?

Eu acho.

E em termos de material também...

O recreio também que nós fizemos... porque a prefeitura pediu que os recreios fossem dirigidos né, então eu fiquei com a parte de monitorar isso aí, então eu percebi que as próprias crianças querem ajudar pra bater corda, olhar se... tinha mesa de ping pong, você percebe tudo que é movimento, tudo que é... a criança se interessa mais, e ali ela vai... mais você sabe do que eu né... ela vai sabendo o que é ser social, o que é participar com a outra, esperar a vez dela, tudo isso.

E material também tem bastante, recursos materiais hoje?

Tem, peteca, bola de qualquer tipo, eu acho...

O município hoje a gente pode dizer que atende as necessidades da criança?

Eu fiquei admirada! Eu dou os parabéns pra Secretário né, porque é um trabalho já contínuo que já vem vindo né, eles tão dando continuidade no que já estava acontecendo.

E você acha importante a professora brincar junto com seus alunos, vivenciar as atividades?

Quer que eu dou um exemplo, gente, que eu fiquei assim, até chorei a hora que eu vi, porque é minha filha, tem seis anos né, ela vai na EMEI, agora tá com seis anos. Menina, eu nunca tinha sentado no chão com ela, então no final do ano... não, julho agora no recesso... eu conto história, mas assim deitada, sentada sabe? Aí, a hora que sentei no chão no quarto dela, sentei e cruzei as pernas... coisa que... Lá quando eu dava aula no particular, lá no São Francisco, tinha momento de roda depois do recreio, que era volta a calmaria, essas coisas, né. Ela olhou pra mim assim: 'mamãe, você sentou no chão comigo?', porque acho que nas EMEIs sentam, acho que a maioria senta né, falei: 'filha do céu, a mãe nunca sentou?', ela falou: "não mãe!". Pior que a gente passa sem pensar... [ ] aí foi o pai e a mãe foi me buscar, mas tipo assim a gente dá tanta atenção pros outros, e às vezes a mínima coisa... tipo assim "vamos brincar de boneca", ou "vamos brincar aqui". E peguei aquela mania de falar assim "olha, finalzinho da tarde, um tempinho, acabou a aula, vamos dar uns jogos pra brincar", eu acho que isso que tem que tirar, "ai, só porque tá sobrando tempo vou dar uns jogos pra distrair", eu acho que todo conteúdo tem que está dentro do jogo, seja o jogo corporal, seja o jogo né... pra pensar um pouco mais assim né... pior que você fala "ai vamos dar algum jogo que eles gostam".

Eu queria saber se você tem algum comentário pra fazer sobre o programa, alguma crítica, alguma sugestão...?

Ah fiquei com pena de ter voltado pra um ambiente mais... No semestre que vem eu já estou mais calma né, porque eu estou fazendo pós presencial, todo mundo criticou, mas eu fiz magistério presencial, fiz Pedagogia presencial, tenho filho pequeno ainda né, de terça e quinta toda noite, então eu nem fiz curso. Ah, eu estou fazendo de Arte né de terça à tarde na Universidade.

Quer dizer, não para!

Agora se a de Arte viesse fazer essa entrevista hoje que você está fazendo comigo, hoje eu falaria que está deixando muito a desejar, porque eu acreditava que seria mais a parte prática e não é!

Entendi, você acha que eles enfocam mais na questão teórica?

Só teórico. Esse último... não, o outro retrasado que teve faz uns quinze dias, vieram lá da outra escola né, a moça veio de violão, aquela que é de música lá né... Quando mexe com a parte corporal as pessoas ficam mais... no começo ficam meio retraídas, mas depois as pessoas se soltam. Arte, Educação Física, tudo que... até Ciências né, que nem isso aqui era pra ser um laboratório, se tornou agora que a gente fez uma parte né... uma sala de jogos, um letramento, um monte de coisas para as crianças, mas vai se perdendo o que a criança gosta de mexer mesmo na prática, independente de qual que é a disciplina.

Você é mais nova, mas no meu tempo eu subia em cima de pé de jabuticaba, arrancava as próprias frutas, amora... foi o que marcou minha vida, então tinha aqueles pés atrás, a terra era chão mesmo né, tinha que ter contato com a terra, você mexia... então eu aprendi assim a fazer feirinha através da feirinha, você pegava uns tomatinhos e falava que era uma saladinha, tudo

que eu brinquei, nunca mais eu esqueci. Agora se você ficar lá escutando, escutando e escutando, a gente fica falando que nem a gente tem mania né, acha que a criança tá aprendendo. E umas coisas que você também na faculdade e eu também... a única coisa que mudou a lousa convencional com o power point, foi que não escreve mais, não tem mais o pó do giz... mas continua a mesma tecnologia, continua mas... Então quando a gente tá lá no meio de um curso, seja de pós, seja de qualquer coisa, quando você vai formar grupo, quando você faz com que a outra pessoa comece a pensar, ou uma atividade mesmo assim, seja recreativa mesmo né, pode ser qualquer idade, pode realizar... você tá mais na área né! Todo mundo fica...

Professora, muito obrigada pela atenção!

*

* *

Professora 14 – Bruna (Duração: 23 minutos e 33 segundos)

Identificação da entrevistada
Idade: 29 anos Sexo: (x) F ( ) M
Formação acadêmica
Curso(s): Licenciatura em Pedagogia
Natureza da Instituição da graduação: Privada
Ano de Conclusão: 2006
Docência
Tempo de docência: 5 anos
Tempo de atuação na educação infantil: 5 anos
Níveis/anos para os quais leciona atualmente: Jardim II
Jornada de trabalho: 40 horas semanais
Atua em outras esferas/campos: (x) Não ( ) Sim, rede pública estadual
( ) Sim, rede privada ( ) Outros: _____

Quais foram os motivos que levaram você a ingressar no programa de formação e permanecer nele?

Então, porque o Jardim II, a gente tem essa necessidade né, de estar fazendo com eles essa parte de atividade física envolvendo todas as áreas, né. Então assim eu tenho até bastante bagagem assim, mas aí eu queria me aperfeiçoar mais, ter outro tipo de conhecimento porque a gente pensa que a Educação Física é só aquela coisa de sempre, o circuito, tal, tal. Então eu queria me aprofundar mais assim para poder trabalhar com eles.

E diante de todos os cursos que a secretaria oferece, porque são vários não é? Em várias áreas...

É.

Algum outro aspecto chamou a sua atenção pra esse especificamente?

É então, é essa parte mesmo do movimento em si, da Educação Física para poder trabalhar né, atuar mesmo na prática em si, né. Então isso que me faltava assim, essa formação... eu faço bastante né, fiz de contos... faço bastante cursos em todas as áreas, mas eu precisava desse respaldo assim.

E como você avalia o local de realização, o dia e o horário?

Foi bom lá, assim pra mim principalmente que moro perto né, assim, então eu consegui trabalhar, ir lá assim as três horas eu achei bem legal. E eu consegui... como que eu posso?... casar né ali, porque eu moro perto, agora na Secretaria, de quinta-feira, aí já bateu com o outro curso.

E com relação aos espaços onde foram realizadas as atividades?

Eu achei bem legal também.

E os materiais que foram usados?

Também.

E com relação às atividades, aos objetivos, às atividades desenvolvidas, os procedimentos didáticos, metodológicos, como que você avalia?

Você fala da teoria ou da prática?

Dos dois, que foram feitos no curso...

A teoria assim eu achei superinteressante, a [coordenadora] sabe passar muito bem. A prática em si também, mas [...] a gente saía da teoria e ia pra prática, então você tinha que ficar esperando muito tempo, às vezes, pra eles pegarem alguma coisa, teve um outro dia que só teve prática e a gente teve que ficar esperando eles pegarem a chave né, então acho que nesse sentido assim poderia, não sei ser... mais organizado, a gente teve pouco contato assim com eles né, então algumas vezes, até, aquela prática eu achei um pouco repetida, a teoria eu achei mais interessante desse curso do que a prática em si, porque algumas coisas a gente já sabia, claro que eles também não têm obrigação de saber tudo, mas tem que procurar. Mas eu achei assim que algumas vezes a gente ficou esperando bastante sabe, até montar, até... poderia ser mais dinâmico.

Organizar o espaço, o material, é isso?

É.

E eu gostaria que você comentasse suas impressões com relação à intervenção dos docentes pesquisadores e também dos monitores, dos bolsistas, como que você avalia a intervenção deles?

Ah, eu achei que foi interessante assim no sentido de... eles interagiram bastante, a gente teve bastante contato com alguns, com outros menos, mas a intervenção em si da [coordenadora] ela tem esse jeito de passar, eu achei superinteressante assim aquelas coisas que a gente fez no sentido de estar desenvolvendo os planos né, de estar aliando... aquelas coisas que tem que ter mesmo ali... colocar os nomes científicos das coisas. Então eu achei bem legal.

E uma avaliação geral com relação a esse formato do programa, tem algum outro aspecto que você gostaria de destacar?

Eu acho que não Fernanda, acho que foi isso mesmo.

É?

Assim, achei bem interessante, pra mim, pra minha prática foi bem interessante.

E você acha que a sua prática foi modificada por influência da participação no programa?

Foi, foi.

E quais elementos você indicaria que contribuíram para essas modificações?

Ah, eu acho que a questão do plano mesmo de colocar no papel, porque é aquilo que eu falei, a gente sabe o que é pra fazer, mas na hora de colocar ali com as palavras que tem que ser colocadas (movimento locomotor...), então, essa parte mudou assim no plano pra mim. E a questão assim de ter coisas novas pra passar pra eles, não ficar naquela né... porque a gente procura, então por exemplo, que nem eu dou uma atividade de matemática, eu procuro desenvolver essa atividade de matemática no movimento também né, então por exemplo, "número nove, ah pular nove vezes", sabe assim? Então eu procuro... então essa parte de colocar no papel me ajudou bastante, e algumas coisas assim, algumas brincadeiras que eu não conhecia que eles passaram lá também achei bem legal, do "leão", sabe assim?

Sei...

Usei bastante.

E você enxerga mais possibilidades educativas hoje trabalhando com o movimento, tanto para o eixo específico do movimento, mas também com relação aos outros conteúdos, as outras áreas de conhecimento?

Sim, deu pra englobar bastante coisa assim sabe, a gente teve um clareamento assim né, deu pra fazer bastante coisa.

Essa questão da interdisciplinaridade, você acha possível hoje pensar no movimento articulado a outros conteúdos?

Ah, eu sempre achei né, mas assim agora eu consigo enxergar melhor isso, colocar né, mais claramente no papel.

E você acha que o programa ofereceu espaço, proporcionou reflexões sobre o que é ser professor? Para além do movimento, mas o que significa ser professor hoje na escola pública, na atualidade?

Ah sim, sim. A gente teve bastante discussão sobre isso, bastante conversa.

Você achou interessante...

Achei...

... destacou algo nessas reflexões sobre o que significa a docência?

É... foi aquilo que a gente falou, acho que nos primeiros assim... que a gente tem... na prefeitura a gente tem esse suporte, né. Então assim a gente tem bastante coisa pra trabalhar, até as meninas falaram que no Estado já é bem menos né, então... mas eu acredito que, eu como só tenho a realidade da prefeitura né, então assim tudo que a gente precisa através do movimento a gente tem essa liberdade né, tanto na secretaria da educação, quanto aqui com a nossa diretora.

Então a escola, a instituição oferece condições para você trabalhar o movimento, trabalhar o brincar nas aulas?

Oferece.

Espaço... estou vendo que você tem bastante.

Aqui a gente tem o privilégio, não sei nas outras... [risos]

E com relação a materiais também?

Também, tem assim tudo dentro do possível né que a gente pede, ou até às vezes quando a gente precisa de alguma coisa, a APM né da escola proporciona, não tenho problema.

E a própria concepção da comunidade escolar, tanto dos pais, como de outros professores, a direção, com relação a esse brincar na escola, a ludicidade, você sente que isso é incentivado?

Eu acho...

Você acha que ainda tem algum preconceito, *"ah, as crianças só estão brincando"*, especialmente você que está no jardim II, porque daqui a pouco eles vão para o primeiro ano?

Eu acho que mudou né essa concepção, no começo assim desde quando eu entrei em dois mil e nove aqui tinha bastante essa coisa de creche né, "ai vou ficar na creche, vai ficar creche". Mas agora eu acho que com o trabalho que a gente vem fazendo, principalmente que a gente teve um projeto legal que foi o projeto de direitos humanos né, então ampliou um pouco esse pensamento né, acho que eles puderam ter uma diferenciação, "ah não é só creche, né", então acho que elas conseguiram compreender que tem todas essas áreas englobadas. Eu acho que deu uma boa melhorada.

E a questão do lúdico para eles nessa faixa etária, como que você enxerga? Você acha importante para formação deles essa ludicidade, o brincar?

Com certeza, tanto que eu brinco com eles e eu falo assim "vamos aproveitar né, que agora está acabando, no fundamental vocês não vão ter tanto, né", porque o fundamental é mais voltado mesmo para o ensino, não tem tanto né, essa ludicidade como a gente tem aqui né, todos esses momentos. Então eu falo pra eles "vamos aproveitar, não vamos perder tempo de ficar... ter que ficar sentado, né", então eu acho muito importante isso pra eles.

E como são as suas aulas relacionadas ao movimento? Os objetivos que você estabelece, os conteúdos, os procedimentos didáticos?

Então, todos os dias eu tenho meia hora de movimento né, das nove e meia às dez né, e mais das dez às dez e meia o movimento livre né, então tem essa hora do parque...

O livre seria o parque que você fala...

É o parque, isso.

... e o movimento é mais...

Mais dirigido, o movimento é dirigido na quadra, então todos os dias, com exceção acho que de terça né, que tem um dia que tem que ter a casa da boneca, então eles vão nesse dia. Mas quase todos os dias é movimento dirigido, então circuitos... ah, tudo que pode ser sabe assim do movimento que a gente aprendeu lá, alguma coisa relacionada a matemática, brincadeira de roda, tudo que a gente pode fazer eu faço nessa meia hora, todo dia tenho esse... no semanário enfim né, que eu coloco como quadra né, então eu uso esse espaço da quadra que é esse horário que não está tanto sol.

E como é o planejamento? Tem um planejamento anual, um planejamento mensal?

Tem o planejamento da área de movimento né, que é o plano anual da escola né que a gente segue né, dentro da área de movimento, e aí gente vai trabalhando ao longo do ano né, encaixando ao longo do ano.

E o processo de avaliação da aprendizagem deles, como funciona?

Então, a gente faz mesmo assim... e vou fazendo dia a dia né isso, e aí no final do ano pros pais né, você entrega por meio de relatórios né, da evolução. Mas eu vou fazendo né, então vou observando, anotando...

E quais tipos de conhecimentos que você considera que foi capaz de se apropriar durante o programa? Assim... que você poderia citar, quais foram os conhecimentos que foram trabalhados que você considera que conseguiu apreender?

Eu acho que a teoria mesmo né, do locomotor, não locomotor, aquela coisa assim...

As habilidades básicas?

As habilidades básicas, isso eu acho que me ajudou bastante né.

E como você avalia a sua participação no programa? Você acha que teve espaço para você atuar para além da posição de aluna? Porque o professor em formação continuada já traz toda uma experiência da sua prática, então houve esse espaço para você expor suas necessidades, pensar nos objetivos, pensar nas atividades junto com o grupo... como que você faz essa avaliação da sua participação?

Houve, a gente teve vários momentos assim de interação, eu acho que não teve problema nessa parte não, eu consegui falar bastante, a gente acho que falou até mais do que tinha que falar né [risos], assim várias atividades que a gente participou né, então não tive problema.

E teve espaço para o compartilhamento de experiências entre os outros professores, entre o grupo que estava lá de professoras?

Ah teve, teve sim. A gente trocou bastante assim, tanto informalmente: “ah, eu faço tal atividade, eu faço...” e na hora que tinha que trocar as atividades que ela propunha pra gente fazer ali: “pense numa atividade”, então a gente... eu até peguei outras atividades de outras colegas pra trabalhar com eles aqui [na escola].

E compartilhar experiências também com os organizadores, no caso os coordenadores, os bolsistas, os alunos?

Acho que a gente interagiu bastante.

E o que você destacaria como mais significativo do programa?

Ah, eu acho que os momentos de interação, as atividades que a gente pode estar trocando em si, assim, nos momentos da prática e acredito que a parte da teoria, me ajudou bastante, as apostilas né, porque a gente não vai ficar lembrando toda hora né, então você tem ali a apostila pra poder pesquisar né e voltar sempre ali àquela teoria. Eu acredito que isso né, que foi importante.

E como menos importante, menos produtivo, um ponto que você destacaria?

Não, eu acho que foi só essa parte do... é de organização, porque a gente ficou esperando bastante né, então acho que foi só isso, a questão de organizar antes.

E a inter-relação dos conteúdos que foram trabalhados no programa com a sua prática, você observou essa inter-relação?

Ah, sim.

Ou foi algo muito distante? Como que você observou?

Não, não, trabalhei, como eu já disse pra você, eu trabalhei tudo que a gente foi... rastejar, saltar, sabe? Procurar fazer as atividades do que a gente viu ali que o jardim II já era... né, porque essa é minha turma né, assim, minha faixa etária, então eu procurava relacionar aqueles conteúdos que a gente via ali nos cursos com o que eles já conseguiam avançar nas competências deles, então eu trabalhei bastante.

E atendeu as suas expectativas do início do curso?

Sim.

Alguma expectativa que não tenha sido atingida?

Não.

Com relação ao objetivo, conteúdo, atividade...?

Não, acho que o que tinha que ser trabalhado ali né...

E você investe hoje na sua formação continuada, no seu desenvolvimento profissional como você gostaria? De modo geral, não só pensando na Educação Física, mas em todas as áreas do conhecimento, você tem condições de investir?

É tenho, mas assim me falta ainda uma pós, que por conta... tem hora que a gente tem que ter outras prioridades, né. Então, ainda falta a pós que eu quero fazer nessa área de Gestão em si né, e continuar, todos os cursos que são oferecidos na secretaria da educação que eu posso, eu tenho feito bastante. No segundo semestre, apesar da correria, fiz também bastante cursos que faltava né pra mim... outras coisas né... oral, então isso sempre que eu posso...

E a secretaria tem oferecido bastante oportunidade de formação continuada?

Tem, nossa! Bastante.

E você já participou de outros cursos de formação em Educação Física?

Não, esse foi o primeiro.

Você diria que o programa contribuiu pra superar algum limite você possuía antes?

É... então, eu não gosto muito de ficar fazendo em si, eu gosto mais de ver, então essa parte de ter que ficar fazendo os movimentos ali, isso tem que superar um pouco.

Mas foi possível superar...

Foi, foi. É que a gente fala que, às vezes, a gente chega... ainda mais de terça foi legal que é começo da semana, mas a gente está cansada à noite, e tinha sempre a parte da prática também. Então isso eu tive que superar um pouco, mas consegui sim.

Os objetivos que você traça para trabalhar o movimento com a sua turma, você enxerga que eles são alcançados durante as aulas?

São. É... algumas coisas tem que ser repetidas né, porque eles não conseguem né, que nem eu trabalhei bastante e muitas vezes a corda né, o pular corda então no começo eles não conseguiam, hoje eles já conseguem, o tempo e o espaço ali que eles têm que... né, que a corda tem bater no chão, então o bater né, o quicar a bola, então no começo também eles não conseguiam. Então assim algumas atividades elas tem que ser né, principalmente nessa faixa etária, sempre desenvolvidas e repetidas... É a rotina que a gente chama, né. Então assim... e eu consigo hoje perceber esse avanço deles né, eles são movimento toda hora né, não para né, mas algumas coisas assim que no começo eles tinham muita dificuldade, hoje eles já conseguem bem mais.

Você vai notando então essas mudanças nos alunos... E você brinca junto com seus alunos?

Brinco, assim...

Você acha importante o professor vivenciar junto com seus alunos?

É assim, a gente tem a rotina de EMEI que é diferenciada né, então a gente tem tudo programado assim, vamos dizer um pouco do tempo, então, quer dizer eu tenho essa meia hora de atividade que eu faço junto, sempre junto né, essa dirigida, esse movimento dirigido. E essa parte de livre, assim, né vamos dizer. Então alguns dias você tem só essa parte, você tem que estar ali, recortando, fazendo alguma coisa, né. Não vou dizer pra você que é sempre porque não é né. Então acredito que com os menores né, eu acho que você tem mais tempo de estar com eles, agora os maiores eles já tem essa fase de estar ali... né eles estão sozinho, eles estão criando. Então assim eu brinco sim, tem hora que a gente senta, principalmente quando a gente vai pra areia, faz o bolo "ai, eu como um pedaço do seu bolo" mas agora não sempre né, porque é a realidade, não em jeito né, você só tem esse horário pra... É então, assim, querendo ou não você tem que estar junto, mas você tem outras coisas pra pensar, outras coisas pra resolver né, então assim gostaria de brincar mais, não brinco tanto quanto... né.

E você gostaria de fazer algum comentário, alguma crítica, sugestões para o programa, pra gente poder pensar mesmo na continuidade.

Não, eu acho que não sei assim... os módulos que... não sei quais ainda vão ser trabalhados, mas eu acho que eu consegui aprender bastante sabe, eu consegui tirar bastante proveito né. Não sei, eu acho que falta só um pouco de... dessa parte que a gente tem na Educação Infantil, essa coisa de... o resgate dessas brincadeiras sabe?

As mais tradicionais, você fala?

É, é. Então eu acho que isso faltou um pouco assim né, então, por exemplo, a gente tem, mas algumas coisas a gente esquece né. Então outro dia eu estava pensando numa brincadeira pra brincar com eles que eu não lembrava que era aquela de tampar o olho, assim algumas coisas, então a gente procura né, tanto que eles comentaram, na internet você não consegue achar assim... nem sempre. Então, assim, talvez a gente pudesse buscar alguma coisa, as brincadeiras tradicionais, eu acho que é importante porque a gente acaba perdendo muita coisa, e a gente acaba esquecendo também, não tem jeito né.

Mais algum comentário que você queira fazer?

Não, acho que é só isso mesmo.

Muito obrigada pela sua contribuição!

*

* *

APÊNDICE E – Sinopse dos artigos analisados no estudo de revisão sistemática

Sinopse dos estudos realizados entre 1990 e 2012 no domínio da formação continuada de professores, objeto de análise da revisão sistemática constante na Seção 4.1 do volume 1 da tese

Título	País/Autor/Ano	Objetivo de Estudo	Área de conhecimento/ foco dos estudos, Participantes e Instrumentos	Principais resultados
Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training	Coréia do Sul Lee, Yeung Suk Baik, Jeesook Charlesworth, Rosalind 2006	Comparar as *scaffolding skills* de professores coreanos, identificadas como prática adequada ao desenvolvimento (DAP) ou prática inadequada (DIP) em suas crenças, antes e depois de uma experiência de formação em serviço.	Educação infantil 60 professores do jardim de infância (30 participaram de um curso de formação 30 do grupo controle) Questionário	Antes do treinamento não houve diferença significativa entre as *scaffolding skills* entre os professores. No entanto, os professores DAP apresentaram ganhos significativamente maiores em *scaffolding skills* em relação aos professores DIP após o treinamento. Concluiu-se que o programa de formação de professores propiciou benefícios positivos para os professores DAP.
Effect of along-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education	Finlândia Lavonen, J. Jauhiainen, J. Koponen, I. T. Kurki-Suonio, K. 2004	Estabelecer o efeito de um projeto de formação em serviço sobre as crenças educacionais e epistêmicas dos participantes, nomeadamente no que diz respeito ao papel dos experimentos (manifestações e trabalhos práticos) no ensino da física.	Física 98 professores de Física Debate E-mail Questionários	Aproximadamente 20% dos professores melhoraram o uso de experimentos na prática. Os resultados indicam algum sucesso mas, apesar de todos os esforços, a transferência para o desenvolvimento da prática de ensino permaneceu pequena.
Primary Teachers' Particle Ideas and Explanations of Physical Phenomena: Effect of an in-service training course	Grécia Papageorgiou, George Stamovlasis, Dimitrios Johnson, Phil Michael 2010	Analisar o efeito de um curso de formação em serviço no que se refere à compreensão dos professores do modelo de partículas e suas explicações de fenômenos físicos.	Química 162 professores do ensino primário Testes escritos pré e pós-intervenção	O teste pré-intervenção mostrou que os professores primários não tinham segurança na compreensão dos fenômenos físicos, apresentando equívocos semelhantes aos que se esperariam de seus alunos. No teste pós-intervenção, as descrições e explicações dos professores foram significativamente melhoradas, mas a transferência para a prática de ensino foi pouca.
Change in 2 teachers conceptions of math or writing instruction after in-service training	Estados Unidos Mosenthal, J. H. 1995	Documentar a mudança no pensamento de dois professores elementares sobre instrução em leitura ou matemática.	escrita e matemática 2 professores elementares Entrevistas antes e depois da intervenção	Os resultados indicaram que, ao longo do tempo, os professores deram mais ênfase ao inquérito como um componente de um assunto e como uma meta de instrução. Esta questão foi revelada em mudanças feitas pelos professores na organização de instrução e interagindo com os alunos.
Using a mobile unit for in-service training of teachers in biotechnology	Estados Unidos Riggs, A. 1992	Avaliar a eficácia de uma unidade móvel usada para fornecer cursos de aspectos da tecnologia para professores e alunos.	Inclusão digital Entrevistas antes e depois da intervenção	O treinamento móvel exige flexibilidade e acessibilidade como fatores cruciais para o alcance de bons resultados. As unidades móveis devem corresponder a necessidades diversas. É preciso investimento financeiro para disponibilizar unidades suficientes para atender as escolas. Indica a necessidade de avaliar o uso de unidades móveis em relação ao desenvolvimento curricular.

Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers	Grécia Nicolaidis, Katerina Mattheoudakis, Marina 2008	Explorar a eficácia a longo prazo de cursos de formação de professores curtos (TTCs) no contexto educacional grego.	Língua inglesa 21 professores Questionário	Os resultados afirmam que a eficácia dos cursos de formação contínua em mudanças de longo prazo depende de vários fatores, incluindo as estratégias adotadas para a implementação da mudança; mudança nas crenças e comportamentos dos professores; combinação de experiência e conscientização nas práticas de formação; cooperação contínua entre diferentes agentes do sistema educacional.
Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development	Inglaterra Keay, Jeanne 2006	Avaliar a aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em início de carreira.	Educação Física 8 professores Questionário Entrevista semiestruturada	Os componentes-chave para o desenvolvimento profissional resultantes do estudo foram "trabalhar juntos", "influências de professores", "grupos de desenvolvimento" e "a aceitação da comunidade". No entanto, argumenta-se que a aprendizagem colaborativa não foi necessariamente o resultado experimentado pelos professores.
In service training of head start teachers to overcome early risks of mathematics failure: the mathstaar program	Estados Unidos Geist, Eugene A. Geist, Kamile 2009	Analisar o efeito que a formação em serviço exerceu na forma como os professores ensinaram matemática na sala de aula e na forma como as crianças interagiram com a matemática.	Matemática 6 professores de educação infantil Observações Entrevistas Diário de professores Auto-relato	Verificou-se que os professores participantes do estudo tinham uma aversão inicial à matemática e um baixo senso de sua capacidade de ensiná-la às crianças. Conclui que a concepção de programas de treinamento em serviço é um método eficaz, especialmente para assuntos que os participantes apresentem aversão, como a matemática.
The in-service training of primary school teachers in Greece: views of directors and vice directors of PEK	Grécia Saeed, Muhammad 1999	Investigar as opiniões de diretores e vice-diretores de "centros regionais de treinamento em serviço" (PEK) sobre os diferentes aspectos da formação em serviço de professores de escolas primárias.	Educação Primária 48 sujeitos entre diretores e vice-diretores dos PEK, associados à universidades Questionário	Foi constatada a necessidade urgente de aumentar a formação em todas as disciplinas escolares e organizar cursos de formação mais curtos / seminários. Aponta-se para a importância da formação a distância. A maioria dos diretores e vice-diretores mostrou satisfação com os diferentes aspectos da formação em serviço de professores, salientando o aumento de fundos, tecnologia educacional moderna, melhora dos critérios de avaliação.
Teachers' Perceptions of In-service Teacher Training to Support Curriculum Change in Physical Education: The Hong Kong Experience	China Ha, Amy S. C. Lee, John C. K. Chan, Daniel W. K. Sum, Raymond K. W. 2004	Avaliar a eficácia de um programa de treinamento em serviço e entender a receptividade dos professores para a mudança curricular em Educação Física.	Educação Física 183 professores Questionário Entrevista semiestruturada	O programa de treinamento em serviço foi considerado eficaz, favorecendo uma boa comunicação e colaboração entre os professores, especialistas em educação e o currículo educacional oficial. Em termos de receptividade à mudança curricular, os participantes geralmente tinham atitudes positivas para a inovação e mostraram mais apoio para a mudança depois de participar do programa.

In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece	Grécia Saiti, Anna Saitis, Christos 2006	Analisar as percepções de professores sobre o efeito da formação em serviço para professores que trabalham em escolas de período integral ("full-day"), assim como as implicações na política educacional.	Educação Primária 185 professores primários Questionário	A pesquisa aponta que as reformas educacionais recentes sobre a formação em serviço de professores não pode ser considerada como a mais importante influência positiva sobre a progressão dos professores e, consequentemente, no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. A falta de incentivo e motivação oferecida pela administração da escola grega está ligada à falta de vontade dos professores gregos para participar de treinamento em serviço.
In-Service Training: An Essential Element in the Professional Development of Teachers	Gana Essel, R. Badu, E. Owusu-Boateng, W. Saah, Albert A. 2009	Identificar quantas vezes os professores participaram nos programas de formação contínua em Gana. Objetivou, ainda, evidenciar algumas das percepções dos professores em relação à formação em serviço e se a consideram interessante e benéfico.	Perfil de frequência 180 professores de escolas básicas e secundárias Questionário Entrevista	Apenas 40% dos sujeitos assistiu a um programa de formação em serviço num período de três anos. 24% participou entre os anos de 2002 e 2007. Outros 24% disseram que a última vez que participou de um programa foi há mais de 12 anos. Mais de 70% concordam que a formação em serviço é benéfica e que contribui para o desenvolvimento profissional contínuo. Ainda, 28% dos discordam fortemente de ter que contribuir financeiramente para o seu desenvolvimento profissional. Finalmente, 64% são favoráveis a investir no desenvolvimento profissional até a aposentadoria.
Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey	Turquia Genc, Zubeyde Sinem 2010	Explorar o uso de diários de reflexão para ajudar a desenvolver a autonomia e a tomada de decisão em serviço dos professores de Inglês como língua estrangeira na Turquia. Investigar como os professores ganharam autonomia e habilidades para tomada de decisão quando lhes foi dada a oportunidade de refletir criticamente sobre a sala de aula em seus próprios contextos.	Língua Inglesa 6 professores Diários reflexivos	Os diários reflexivos foram importantes para a crítica, a construção de conhecimento sobre o ensino de uma língua, para aumentar a autonomia, para tomar decisões mais conscientes e informados sobre suas salas de aula. Os resultados demonstraram que os professores melhoraram a sua visão por meio da análise do processo de ensino em seus contextos e começaram a tomar decisões mais reflexivas sobre os diferentes aspectos de ensino.
Teachers' in-service training needs in Cyprus	Chipre Karagiorgi, Yiasemina Symeou, Loizos 2007	Identificar as necessidades de formação em serviço de professores de diferentes níveis escolares, num esforço para explorar processos alternativos de investimento no desenvolvimento profissional de professores.	Pré-primário, Primário, Ginásio, Liceu e Técnico 71 escolas 765 professores Questionário	Os dados coletados indicaram a urgência da adoção de orientações temáticas preferenciais, o desenvolvimento de formas alternativas de formação em serviço, o estabelecimento de vínculos com a melhoria da escola, a mudança de modelos de organização do nível central para o local e ao reforço da participação do professor em atividades de formação.
Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus	Chipre Karagiorgi, Yiasemina Symeou, Loizos 2008	Investigar as visões dos professores cipriotas gregos sobre a sua formação em serviço. Em particular, o estudo teve como objetivo explorar os desafios da reforma do sistema de formação em serviço existente no sistema.	Pré-escolar, Básico, Secundário inferior, Sec. abrangente, Técnico superior sec. 71 escolas; 765 professores Questionários Entrevistas Grupos focais	Os dados refletem a insatisfação dos professores com o esquema de formação existente em serviço. Sugestões emergiram como a interligação de temas com as necessidades pedagógicas e realidades escolares, estabelecendo a aprendizagem ativa, investigar o impacto do treinamento, definir quadros estruturais, maximizar a participação e questões relacionadas a tempo.

A content literacy collaborative study group: high school teachers take charge of their professional learning	Estados Unidos Thibodeau, Gail M. 2008	Desenvolver interações colaborativas entre professores do ensino secundário na integração de conteúdos e estratégias de aprendizagem.	Estratégias de aprendizagem 8 professores do ensino médio (matemática, inglês, ciências da terra) Questionário Entrevista Grupo de estudo colaborativo	A experiência mostrou que grupos colaborativos interdisciplinares podem beneficiar a aprendizagem dos professores, bem como de seus alunos. O trabalho de assessoria de um especialista em formação docente fornecendo suporte contínuo foi componente crítico de sucesso desse grupo, pois aumentou a capacidade dos professores para integrar estratégias de aprendizagem, resultando no melhor desempenho dos alunos.
Enhancing Teachers' Use of Technology Through Professional Development on Electronic Concept Mapping	Estados Unidos Rye, James A. 2001	Descrever a evolução e o progresso de professores com o foco no mapeamento de melhoramento do conceito eletrônico. Este esforço é parte de um desenvolvimento profissional contínuo de professores.	Inclusão da tecnologia instrucional em sala de aula 18 professores Questionário Entrevista	Os professores participantes da oficina avaliaram positivamente o conceito eletrônico como uma ferramenta versátil educacional. Fatores que contribuíram para este entusiasmo incluiu a facilidade com que os alunos usaram o software, a natureza transparente do processo de aprendizagem e as atitudes positivas dos colegas a quem eles têm compartilhado a formação nas escolas.
Summer Professional Development in Chemistry for Inservice Teachers Using OWL Quick Prep	Estados Unidos Powell, Cynthia B. Pamplin, Kim L. Blake, Robert E. Mason, Diana S. 2010	Investigar o domínio dos conteúdos de química de um grupo de professores de ciências do ensino secundário, medido por meio de um programa de tutoria on-line de software interativo, implementado para apoiar o desenvolvimento profissional.	Química 53 professores Programa de tutoria on-line	Todos os participantes melhoraram suas pontuações do pré-teste e pós-teste (aumento do valor médio foi de 30,3%). Os dados indicam que a nomenclatura e problemas que requerem cálculos foram os temas mais desafiadores para os participantes. Concluíram os autores que a tutoria on-line com programas de química como o empregado na pesquisa é uma ferramenta que pode apoiar a formação de professores num formato de fácil acesso.
Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming. An empirical study	Israel Shechtman, Z. Or, A. 1996	Analisar empiricamente uma intervenção educacional afetiva que visa desafiar as crenças do professor em relação à diversidade em sala de aula e integração de todos. Especificamente, visa a mudança de crenças de professores em relação à democracia contra o autoritarismo.	Educação inclusiva 68 professores do 1º e 2º grau Aconselhamento educacional (esclarecimento de processos e biblioterapia)	Os resultados indicaram que os professores do grupo experimental moveu-se significativamente em direção às crenças democráticas, em comparação com o grupo controle. Diferenças significativas nos ganhos do grupo também foram encontradas no que diz respeito a um aspecto de crenças de professores sobre a integração e de comportamento da criança. Os professores valorizam os cursos na dimensão afetiva mais do que os de instrução. O estudo indica, ainda, que os professores são sensíveis às intervenções profissionais em que eles sejam pessoalmente e significativa envolvidos.
Continuing education: Relationship between the world of work, education and educational policies	Brasil Marin, E. C. Souza, M. S. Ribas, J. F. M. Decian, M. R. Herbst, F. R. 2011	Apresentar as ações e os resultados de um projeto de formação continuada desenvolvido entre os professores de Educação Física da região da Quarta Colônia e do CEFD/UFSM, como também as implicações das políticas governamentais do estado do Rio Grande do Sul neste processo.	Educação Física Professores de Educação Física; Prof. Universitários; Estudantes de graduação Grupo focal, fichas de avaliação aplicados em 3 anos de um programa de formação	Os autores constataram uma relação dialeticamente estabelecida entre a formação continuada e o mundo do trabalho, sendo as políticas educacionais mediadoras nesse processo. Na experiência apresentada, tornam-se evidentes as contradições que orientam o processo de formação docente, em que, de um lado, se apresentam possibilidades de saltos qualitativos no processo educacional, e de outro se evidencia a precarização do ensino.

Engaging with issues of cultural diversity and discrimination through critical emotional reflexivity in online learning	Chipre Zembylas, M. 2008	Descrever as experiências emocionais dos adultos-alunos como resultado do envolvimento com as questões da diversidade cultural e da discriminação no formato de formação online.	Multiculturalismo 22 professores do ensino primário e secundário Entrevista Fórum de discussão Diário reflexivo E-mail Conversas telefônicas	Os resultados forneceram evidências de como os alunos adultos negociam suas práticas de aprendizagem e as maneiras como se sentem sobre a diversidade cultural e discriminação. Ainda, como a aprendizagem on-line, ao contrário da crença popular, pode ser um meio útil para expressar emoções difíceis relacionadas com o racismo, o preconceito e a discriminação.
The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: A case study of an inservice course for teachers in integrated teaching	Finlândia Lauriala, A. 1992	A pesquisa, relacionada com um curso de formação em serviço, tem como objetivo avaliar o impacto do curso sobre o desenvolvimento profissional dos professores participantes.	Crenças, concepções e valores de professores 19 professores do ensino fundamental Questionários Entrevista Observação Discussões de grupo	Embora o curso tenha incluído seções acadêmicos e teóricos, fornecidas pelo representante da universidade, o conhecimento prático obtido pelos formandos através de observação, experimentação e discussão com os professores das classes experimentais desempenharam um papel importante na aprendizagem do curso. Os resultados apoiaram a hipótese de que o conhecimento transmitido pelos professores aos outros professores, expressa em sua própria linguagem e intimamente ligado a situações de ensino, melhora a aprendizagem profissional dos professores.
Teachers' professional readings and appropriation of academic-educational knowledge	Brasil Sarti, F. M. Bueno, B. O. 2007	Caracterizar modos pelos quais professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais em um contexto de educação continuada.	Leitura Professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental Observação de campo	Ao focalizar processos relacionados ao movimento atual de “universitarização” da docência, observou-se no estudo que a atuação de diversos dispositivos em tais contextos de formação, assim como nos textos lidos, favoreceu a instauração de um “novo padrão de leitura” entre as professoras. As posturas e os procedimentos por elas assumidos, por sua vez, sugeriram a existência de uma leitura profissional propriamente docente, caracterizada entre outros aspectos por uma racionalidade prática que possibilitava às professoras subverter a ordem dos discursos presente nos textos.
Combined updating on science and pedagogy for experienced teachers	Áustria Kühnelt, H. Stadler, H. 1997	Relatar a implementação para professores de ciências de um modelo austríaco na formação contínua de professores e comparar alguns de seus resultados, com projetos semelhantes.	Ciências 19 professores de ciências Registros escritos Discussões Diários de investigação	Ao comparar o design e resultado do projeto investigado os autores observaram muitas semelhanças e algumas diferenças com relação a outros projetos de formação. O aspecto deste curso que mais se diferenciou foi o foco no desenvolvimento individual de cada participante, contribuindo para o profissionalismo. Observaram-se implicações imediatas no trabalho dos professores em sala de aula. A melhor capacidade de comunicar, a competência adquirida para análise, a capacidade comprovada para a inovação e o aumento de autoconfiança também foram observados.

The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities	Turquia Şahbaz, U. 2011	Verificar a eficácia da formação em serviço para conselheiros escolares sobre a inclusão de alunos com deficiência. Identificar se: 1. os orientadores receberam na formação em serviço uma variação de opiniões pessoais sobre a integração dos alunos com deficiência em comparação com o teste pré-treinamento, e 2. as opiniões dos conselheiros sobre a integração dos alunos com deficiência diferem em seu gênero.	Educação inclusiva Conselheiros da escola (14 professores no total) Escala "opinions relative to mainstreaming"	Pode ser observado que as pontuações do pós-teste são menores do que as pontuações pré-teste, mas esta diferença não é significativa. As pontuações totais pré e pós-teste dos conselheiros escolares não diferem por gênero. Verificou-se que a formação em serviço sobre a inclusão de alunos com deficiência prestados aos conselheiros da escola não é efetivo em alterar os pontos de vista dos professores. Acredita-se que há uma necessidade de longo prazo educação em serviço (o curso investigado teve a duração de 5 dias) no qual diferentes métodos de ensino e técnicas sejam aplicados, os professores voluntariamente tomem parte nela e possam colocar informações teóricas em prática.
The impact of inservice training on teacher behaviour	Países Baixos Veenman, S. Van Tulder, M. Voeten, M. 1994	O presente estudo analisa a relação entre o formato eficaz e características de execução dos programas de formação em serviço e seus efeitos sobre os comportamentos de ensino dos professores.	Eficácia de programas 355 professores e 169 diretores do ensino primário Questionários Entrevistas	Os resultados deste estudo sugerem que algumas características da escola, as características de programas em serviço e as características de implementação contribuem para o impacto da formação em serviço. Variáveis como apoio externo, horas gastas em atividades de formação, grau de participação, competência dos formadores de professores, as condições de implementação, bem como a utilização das principais funções de direção são questão que implicam no aumento da eficácia do treinamento em serviço.
Inservice training (INSET) programs via distance education: Primary school teachers' opinions	Turquia Ozen, R. 2008	Investigar as opiniões de professores do ensino primário em relação a programa de treinamento em serviço desenvolvidos por meio da educação a distância.	Educação a distância 70 professores primários Entrevistas	Os resultados das entrevistas revelaram a importância da avaliação das necessidades dos professores antes de iniciar os programas de formação, a importância da participação ativa dos participantes em todas as atividades desenvolvidas e a observação da aplicação do conhecimento teórico, habilidades, comportamentos em ambientes reais de aprendizagem (isto é, em sala de aula reais).
Investigating the opinions of MoNE staff about INSET programs via distance education	Turquia Ozen, R. 2009	Investigar as opiniões do Departamento de Formação em Serviço do Ministérios Nacional da Educação da Turquia sobre o planejamento, a aplicação e a avaliação das atividades de formação em serviço via educação a distância.	Educação a distância 15 funcionários do Departamento de Capacitação em Serviço do MONE - Ministério Nacional da Educação da Turquia Entrevistas	Os resultados das entrevistas indicaram a importância da identificação e avaliação das necessidades de formação dos participantes, a correlação entre o conteúdo dos programas e o currículo escolar e do mecanismo de apoio durante o planejamento de programas de formação em serviço por meio da educação a distância, a dimensão de aplicação de aprendizado durante esses programas, ativamente envolvidos no processo e a interação em ambientes de aprendizagem on-line.

School-based teachers' professional development through technology-enhanced learning in Bangladesh	Bangladesh Shohel, M. M. C. Banks, F. 2012	Analisar a compreensão e atitudes dos professores ao usar o iPod®, o primeiro dispositivo móvel testado para apoiar o seu ensino e aprendizagem.	Língua inglesa Inclusão digital 12 professores Questionário Observações Entrevistas	Concluiu-se que as tecnologias móveis têm um potencial considerável para melhorar o ensino e a aprendizagem em todos os setores da educação. Os dispositivos móveis, de bolso e alimentados por bateria, fornecem uma fonte facilmente acessível de aprendizagem.
The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program	Estados Unidos Cassidy, D. I. Buell, M. I. Pugh-Hoese, S. Russell, S. 1995	Examinar o efeito de curso de formação em serviço sobre as crenças e as práticas de sala de aula dos professores nas creches.	Educação infantil 34 professores (19 participantes do programa e 15 do grupo comparação) Observações de campo Entrevistas	Os resultados revelaram que os professores participantes melhoraram seus índices de qualidade de sala de aula de forma significativa, a partir da análise utilizando as escalas *Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS)* ou na *Infant-Toddler Environment Rating Scales (ITERS)* e a Escala de Crenças de Professores entre o pré e o pós-teste. Também apontou mudança de crenças, podendo ter criado o impulso e fornecido o conhecimento para mudar sua práticas em sala de aula de uma forma adequada ao desenvolvimento.

Referências dos artigos analisados no estudo de revisão sistemática

CASSIDY, D. I. et al. The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. **Early Childhood Research Quarterly,** v. 10, n. 2, p. 171-183, 1995.

ESSEL, R. et al. In-Service Training: An Essential Element in the Professional Development of Teachers. **Malaysian Journal of Distance Education,** v. 11, n. 2, p. 55-64, 2009.

GEIST, E. A.; GEIST, K. In service training of head start teachers to overcome early risks of mathematics failure: the mathstaar program. **College Student Journal,** v. 43, n. 4, p. 988-998, 2009.

GENC, Z. S. Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. **Teacher Development,** v. 14, n. 3, p. 397-409, 2010.

HA, A. S. C. et al. Teachers' Perceptions of In-service Teacher Training to Support Curriculum Change in Physical Education: The Hong Kong Experience. **Sport, Education & Society,** v. 9, n. 3, p. 421-438, 2004.

KARAGIORGI, Y.; SYMEOU, L. Teachers' in-service training needs in Cyprus. **European Journal of Teacher Education,** v. 30, n. 2, p. 175-194, 2007.

KARAGIORGI, Y.; SYMEOU, L. Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. **Teacher Development,** v. 12, n. 3, p. 247-259, 2008.

KEAY, J. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education & Sport Pedagogy,** v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006.

KÜHNELT, H.; STADLER, H. Combined updating on science and pedagogy for experienced teachers. **Research in Science Education,** v. 27, n. 3, p. 425-444, 1997.

LAURIALA, A. The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: A case study of an inservice course for teachers in integrated teaching. **Teaching and Teacher Education,** v. 8, n. 5-6, p. 523-536, 1992.

LAVONEN, J. et al. Effect of along-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. **International Journal of Science Education,** v. 26, n. 3, p. 309-328, Feb 27 2004.

LEE, Y. S.; BAIK, J.; CHARLESWORTH, R. Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. **Teaching and Teacher Education,** v. 22, n. 7, p. 935-945, Oct 2006.

MARIN, E. C. et al. Continuing education: Relationship between the world of work, education and educational policies. Formação continuada em educação física: Relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 259-278, 2011.

MOSENTHAL, J. H. Change in 2 teachers conceptions of math or writing instruction after in-service training. **Elementary School Journal,** v. 95, n. 3, p. 263-277, Jan 1995.

NICOLAIDIS, K.; MATTHEOUDAKIS, M. Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers. **European Journal of Teacher Education,** v. 31, n. 3, p. 279-292, 2008 2008.

OZEN, R. Inservice training (INSET) programs via distance education: Primary school teachers' opinions. **Turkish Online Journal of Distance Education,** v. 9, n. 1, p. 217-232, 2008.

OZEN, R. Investigating the opinions of MoNE staff about INSET programs via distance education. **Turkish Online Journal of Distance Education,** v. 10, n. 4, p. 159-175, 2009.

PAPAGEORGIOU, G.; STAMOVLASIS, D.; JOHNSON, P. M. Primary Teachers' Particle Ideas and Explanations of Physical Phenomena: Effect of an in-service training course. **International Journal of Science Education,** v. 32, n. 5, p. 629-652, 2010 2010.

POWELL, C. B. et al. Summer Professional Development in Chemistry for Inservice Teachers Using OWL Quick Prep. **Journal of Science Education & Technology,** v. 19, n. 2, p. 126-132, 2010.

RIGGS, A. Using a mobile unit for in-service training of teachers in biotechnology. **International Journal of Science Education,** v. 14, n. 2, p. 127-136, Apr-Jun 1992.

RYE, J. A. Enhancing Teachers' Use of Technology Through Professional Development on Electronic Concept Mapping. **Journal of Science Education & Technology,** v. 10, n. 3, p. 223-235, 2001.

SAEED, M. The in-service training of primary school teachers in Greece: views of directors and vice directors of PEK. **International Journal of Educational Management,** v. 13, n. 4, p. 180, 1999.

ŞAHBAZ, U. The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. **Educational Research and Reviews,** v. 6, n. 8, p. 580-585, 2011.

SAITI, A.; SAITIS, C. In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece1. **European Journal of Teacher Education,** v. 29, n. 4, p. 455-470, 2006.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Teachers' professional readings and appropriation of academic-educational knowledge. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455-479, 2007.

SHECHTMAN, Z., OR, A. Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming. An empirical study. **Teaching and Teacher Education**, v. 12, n. 2, p. 137-147. 1996.

SHOHEL, M. M. C.; BANKS, F. School-based teachers' professional development through technology-enhanced learning in Bangladesh. **Teacher Development,** v. 16, n. 1, p. 25-42, 2012.

THIBODEAU, G. M. A Content Literacy Collaborative Study Group: High School Teachers Take Charge of Their Professional Learning. **Journal of Adolescent & Adult Literacy,** v. 52, n. 1, p. 54-64, 2008.

VEENMAN, S.; VAN TULDER, M.; VOETEN, M. The impact of inservice training on teacher behaviour. **Teaching and Teacher Education,** v. 10, n. 3, p. 303-317, 1994.

ZEMBYLAS, M. Engaging with issues of cultural diversity and discrimination through critical emotional reflexivity in online learning. **Adult Education Quarterly,** v. 59, n. 1, p. 61-82, 2008.