

**EDUCAÇÃO INFANTIL E MOVIMENTO:
O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
SUPERAÇÃO DOS LIMITES DA EDUCAÇÃO CORPORAL NA INFÂNCIA**

Fernanda Rossi

Doutoranda em Ciências da Motricidade – IB/UNESP/Rio Claro - Bolsista
Fapesp

Dagmar Hunger

Professora Doutora do Depto. de Educação Física – FC/UNESP/Bauru
Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – IB/UNESP/Rio
Claro
Bolsista CNPq PQ-2

Lílian Aparecida Ferreira

Professora Doutora do Depto. de Educação Física – FC/UNESP/Bauru

Eixo temático: 1. Formação Inicial e Continuada de Professores para a
Educação Básica

Apoio: Núcleo de Ensino/Unesp/Prograd, CNPq e Fapesp

INTRODUÇÃO

Diante das transformações sociais ocorridas a partir da década de 1990, a formação continuada de professores vem recebendo destacada atenção no campo educacional, sendo concebida como um dos fatores primordiais para a transformação da qualidade do ensino a partir da mudança da prática pedagógica do professor. Na visão de Gatti (2008), dois movimentos principais colaboraram para a inclusão dessa dimensão da formação docente na pauta educacional: as pressões do mundo do trabalho e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Como resultado, a formação continuada integra, na atualidade, a maioria das reformas educativas em curso.

No entanto, o cenário da formação continuada evidencia que muitas ações não têm contribuído efetivamente para gerar mudanças na prática pedagógica, por desconsiderar o professor como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento e suas experiências adquiridas no exercício da profissão docente. Rossi (2010), por intermédio dos depoimentos de um grupo de professores de Educação Física atuantes na rede pública estadual de São Paulo, constatou que os professores não têm participado das etapas de construção da formação continuada. Alegaram os docentes 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. Verificou-se 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.

Mediante este quadro, objetivou-se neste artigo evidenciar os aspectos limitantes e as expectativas de um grupo de professoras da educação infantil no que se refere à prática pedagógica da educação corporal. As participantes da pesquisa são professoras-cursistas de um Programa de Formação Continuada no âmbito da Cultura Corporal de Movimento, desenvolvido por uma Universidade pública do estado de São Paulo em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação, desde o 2º semestre de 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A construção da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania exige, necessariamente, repensar a formação de professores em todas as suas etapas, pois “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente” (CANDAU, 1997, p. 51). Mas, cabe dizer, que a mudança educativa só é possível ao se conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos na qual a realidade escolar está imersa, considerando todas as suas inter-relações – psicopedagógicas, técnicas, científicas, político-sociais, ideológicas, éticas e culturais (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995, 1999).

Chakur (2000, p. 82) explica que a formação continuada é justificada pela “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber”. 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, constituindo-se num processo ininterrupto que percorre toda a trajetória profissional do professor.

Entretanto, Nóvoa (1995) ressalta que a formação tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor, como a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Para o autor, a aquisição do desenvolvimento

profissional como eixo de referência da formação implica em considerar três dimensões estratégicas para as ações: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional); estratégias eficazes para adquirir como eixo de referência o desenvolvimento na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995).

Para *produzir a vida do professor*, o autor propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, conduzindo-os à dinâmicas de autoformação participada, que possibilite a troca de experiências, a partilha/produção dos saberes, transformando o professor no construtor de sua formação.

Ainda, o professor deve ser recolocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, 2000). *Produzir a profissão docente* implica em

[...] 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).

Mas, ao tratar da formação de professores é preciso, também, investir nos projetos de escola. Não basta formar o profissional sem intervir no ambiente em que sua ação é colocada em prática. Para tanto, o desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da escola. *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 concebê-la como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente (NÓVOA, 1995).

Nessa direção, a formação continuada de professores vem procurando caminhos de desenvolvimento e de renovação, sendo concebida como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995), apoiando-se em concepções de ações coletivas (IMBERNÓN, 2009).

No que se refere ao ensino dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento - jogos, esportes, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais e práticas alternativas (BETTI, 2001) - sabe-se que ainda persistem inúmeras dificuldades que vão desde a concepção de corpo/movimento até a formação

continuada dos professores. Salienta Nóbrega (2005) que “o corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” (p. 603), 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).

É preciso superar o aspecto de instrumentalidade e ampliar as referências pedagógicas quanto ao trabalho com a educação corporal na infância.

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES

A perspectiva da Cultura Corporal de Movimento surge com o intuito de fundamentar a intervenção pedagógica (BRACHT, 1992), a partir da preocupação com o que deve ser ensinado em Educação Física e em contextualizar as manifestações expressivas corporais nas aulas, considerando os significados atribuídos pelos alunos a elas. Como explicitam Mattos e Neira (2003) é o gesto carregado de sentido, significado e intenção.

Para a Educação Física o corpo é dotado de eficácia simbólica, de significados, de valores dinâmicos e específicos. É concebido a partir do significado no contexto sociocultural em que se insere, considerando suas diferenças culturais – no lugar de valorizar suas semelhanças biológicas (DAÓLIO, 2004). O trabalho da Educação Física, como parte integrante da proposta pedagógica da escola, tem a finalidade de

[...] introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana (BETTI, 2004, p. 24-25).

O desenvolvimento da criança está inter-relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno. Logo, o movimento corporal na escola não pode reduzir-se a uma única disciplina, fragmentando as atividades escolares, pois é preciso considerar a criança como sujeito constituído por múltiplas dimensões: cognitivo, motor, social e afetivo.

Na cultura infantil, a realização do movimento se dá através do lúdico, especialmente do jogo que tem sua essência no divertimento. Mas, Marcellino (1999) constata o “furto” do componente lúdico da infância. 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, conseqüentemente, a imaginação de novas realidades.

Como bem ressalta Ariès (1981), a atitude educacional com relação aos jogos e brincadeiras evoluiu de uma reprovação absoluta (século XVIII) à sua institucionalização controladora, ou seja, a apropriação pelos sistemas de educação formal e informal das atividades lúdicas (sobretudo os jogos) como instrumento pedagógico que visava inculcar valores sociais nas crianças e jovens de forma subliminar, transformando aquelas atividades julgadas pertinentes em elementos estratégicos dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Marcellino (1999), na atualidade a escola contribui para a negação do lúdico à infância na medida em que raramente a atividade lúdica é considerada e desenvolvida pela instituição. As poucas propostas existentes 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 os “dias de lazer” que, pela obrigatoriedade, acabam se tornando artificiais. Existe, ainda, o caráter de adestramento do lúdico: as atividades são desenvolvidas com o objetivo de preparar a criança para o futuro; e a perspectiva do controle: utilizado para abrandar o comportamento.

A Resolução CNE/CEB 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz que

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 (artigo 4º, BRASIL, 2009).

Sayão (2002, p. 58) salienta 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.

O professor da educação infantil, portanto, é um intermediário que pode (e deve) promover o respeito à cultura pertencente a essa fase da vida e, por meio da orientação das manifestações corporais de seus alunos,

propiciar a vivência autêntica destas manifestações, contribuindo para que as crianças comecem a elaborar seus próprios significados relacionados à Cultura Corporal de Movimento.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada voltada para a educação corporal na infância. O Programa é promovido por uma instituição universitária pública em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo. Teve início no 2º semestre de 2009 e se encontra no 4º módulo nesse 1º semestre de 2011. A carga horária de cada módulo (semestre) é de 30 horas, aproximadamente.

O Programa, que tem como objetivo promover ações educativas reflexivas na perspectiva histórica e sociocultural, relevando o desenvolvimento integral de crianças, constitui-se numa prática caracterizada pela pesquisa-ação em que o processo teórico-metodológico baseia-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 nova prática reelaborada. A cada módulo participam 25 professoras(es), aproximadamente. As análises realizadas neste artigo partiram das concepções de um grupo de professoras-cursistas, pedagogas participantes do semestre corrente.

Por intermédio da técnica de questionário aberto foram gerados os dados no início do 4º módulo do Programa (março-2011), a partir de duas questões: a) *Quais as necessidades pedagógicas (dificuldades) que você encontra para ensinar os conteúdos referentes ao movimento corporal na educação infantil?* e b) *Quais as suas expectativas com relação a esse curso?*

Adotou-se, ainda, a técnica de observação de campo dos encontros desenvolvidos durante o Programa de formação.

LIMITES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENSINO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO CORPORAL

Fatores limitantes

A estrutura escolar supervaloriza as aprendizagens cognitivas 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. Ficou evidente na fala de uma das Professoras entrevistadas a pertinência deste apontamento:

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 (Profa. 13).

Evidenciou-se a dificuldade das professoras-cursistas em adequar o tempo da aula destinada aos conteúdos relacionados à Cultura Corporal de Movimento, pois como enfatizou a Professora 2: “como trabalho com idades menores, toda atividade leva tempo. Esta é minha maior dificuldade, tempo necessário para as atividades que envolvem movimento”.

Sabe-se que a estrutura educacional não prioriza o aspecto do movimento infantil como o principal meio de expressão da criança, não concebe a criança como um ser que sente, sofre, lê, pensa, ri, chora, joga, fala, interage com o meio social... um sujeito que é corpo (ao invés de um ser que *tem* um corpo).

A Professora 11 relatou que sua maior dificuldade é encontrar estratégias para envolver as crianças nas atividades, ou seja, “‘segurar’ a atenção e concentração dos menores (3 anos)”. Para a Professora 8: “a dificuldade é canalizar a energia dos pequenos na hora das atividades”.

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).

Dentre os limites que a pesquisa evidenciou, destacam-se aqueles relacionados às dificuldades de ensino dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. Como exemplo, para a Professora 3 uma das dificuldades consiste no planejamento das aulas, considerando a diversidade de atividades/ conteúdos presentes nesse universo. A Professora 7 relatou que a

questão principal é adequar sua prática relacionada ao movimento corporal com a carga horária das aulas e o calendário escolar. A Professora 12 respondeu que “talvez a minha falta de conhecimento seja a maior dificuldade”, remetendo-se ao domínio dos conteúdos e procedimentos metodológicos.

Ressalta-se a importância em compartilhar os saberes e as práticas entre Universidade e Escola, especialmente a área da Educação Física neste contexto por tratar-se do movimento corporal, da significação da expressão e dos gestos da criança. Assim, a intervenção realizada pelo programa de formação continuada vem propiciando às professoras o acesso e a reflexão em torno dos conhecimentos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento, bem como a transposição dos saberes apreendidos na ação pedagógica.

A Professora 9 constatou que “a criança na educação infantil gosta de atividades prazerosas e sinto necessidade de adequar o conteúdo ao prazer.” A preocupação dos professores 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 em uma relação de sentido e significado. O sentido atribuído pelos alunos às aulas 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. Nesse sentido, para que seja possível estabelecer uma relação com os conteúdos escolares o autor enfatiza 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).

A avaliação da aprendizagem foi apontada como outra dificuldade por uma das respondentes, a Professora 8, que disse não saber avaliar se o conhecimento foi apreendido pelos alunos. Observou-se que, ainda, a questão da avaliação pauta-se em generalizações do desempenho do aluno, sendo que determinadas professoras manifestaram que a avaliação não é um processo devidamente sistematizado.

Tanto Luckesi (2000) quanto Hoffmann (2002) denunciam a avaliação escolar como sendo coercitiva, impositiva e “congelante”, uma vez que se estabelece num contexto do castigo e da simples verificação. Na avaliação da Cultura Corporal do Movimento infantil os enfrentamentos se assemelham com os apontamentos dos autores, nutrindo-se de estratégias avaliativas semelhantes às utilizadas nas aprendizagens tradicionais realizadas em sala de aula. Ainda reside neste campo um olhar sobre a aprendizagem como

sendo algo que deve ser realizado usando padrões motores como referência, suscitando a necessidade de sistematizações mais refratárias. Ao contrário de modelos fixos, a avaliação deve se assentar numa perspectiva dinâmica, ampliando as oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e conduzir essa reflexão à construção de novas possibilidades humanas (LUCKESI, 2000; HOFFMANN, 2002). Neste sentido, a avaliação precisa estar articulada ao ensino da Cultura Corporal de Movimento, ampliando seu olhar para além da aprendizagem exclusiva do movimento, mas valorizando as expressões, os sentidos, os gestos, os conceitos e as atitudes que as crianças vão construindo nessa relação com o mundo através do ato de mover-se. Com este olhar a avaliação se enriquece com variadas alternativas, como, por exemplo: os desenhos das crianças, pesquisas por elas realizadas e compartilhadas, criação de jogos/brinquedos e brincadeiras, discussão de desenhos televisivos e filmes, mudança qualitativa do movimento na comparação com ela própria, dentre tantas outras possibilidades.

Expectativas

A respeito da questão b) *Quais as suas expectativas com relação a esse curso?*, verificou-se que as professoras valorizam aprender novos conhecimentos, demonstrando compromisso com a educação infantil plena, como destacam: aprender “coisas diferentes” (Professora 1), “ideias novas, conhecimento na área para poder aplicá-lo” (Professora 2).

Destacaram, ainda, a expectativa de dominar os conteúdos relacionados à educação corporal na sua prática pedagógica, adequando-os às necessidades dos alunos da educação infantil, como enfatizaram as Professora 3, 6, 7 e 9. Assim, a Professora 3 espera que o “curso possa trazer mais prática às minhas aulas” e a Professora 13 que propicie uma “base sólida para aplicar os conteúdos estudados em sala de aula”.

A realização profissional e pessoal foi um dos aspectos destacados pela Professora 3, pois espera que o curso “contribua com o profissional e também na realização pessoal” e a Professora 11 salientou: “‘Crescimento’, melhorar como profissional, aprender mais, trocar experiências”.

A Professora 8 espera “continuar descobrindo novas formas de trabalhar minhas crianças para que ampliem suas possibilidades corporais e aperfeiçoar o que já venho trabalhando” e para a Professora 14 o curso representa, especialmente, “evolução e transformação na minha prática pedagógica”.

É preciso considerar que o trabalho docente baseia-se em um conjunto de saberes diversificados (TARDIF, 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 (saberes que integram as diversas disciplinas nas instituições de formação), curriculares (conhecimentos das instituições escolares; apresentam-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.

Diante disso, 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. Emerge, portanto, dar um estatuto ao saber da experiência e condições para que os professores façam suas escolhas de formação. Pois, 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, incorporando-se à experiência tanto individual quanto coletiva como meios de *saber fazer* e *saber ser* (TARDIF, 2002, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o principal limite das professoras-cursistas referiu-se ao domínio dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, incluindo questões como a definição de objetivos, o planejamento das aulas, a escolha de procedimentos metodológicos e de avaliação. Assim sendo, apresentaram como expectativa primordial, em relação ao curso, meios para o domínio dos conteúdos e adequação destes às faixas etárias dos alunos da educação infantil.

Nesse sentido, o docente universitário de Educação Física e o professor(a) pedagogo(a) exercem papéis imprescindíveis, articulando saberes e práticas, pois como bem coloca Sayão (2002) é preciso aproximar as interações que acontecem cotidianamente nos espaços escolares. Enfatiza-se a relevância do Programa de formação permanente para a atuação pedagógica, como se pôde observar na fala da Professora 1: “já tive mais dificuldades, depois que comecei a participar desses encontros tenho

melhorado muito minha aula, me sinto mais segura” .

Acredita-se, dessa forma, que o êxito de programas de formação continuada está estreitamente relacionado aos seus modelos de desenvolvimento e às configurações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, como os professores-cursistas, os agentes formadores, os gestores etc.; grupos que formam uma rede de relações e integram um sistema de interdependência funcional no sentido que coloca Elias (1980), influenciando uns aos outros em suas ideias e ações.

Para Imbernón (2009), as novas tendências da formação continuada de professores pressupõem uma tarefa coletiva, ou seja, o desenvolvimento de atividades de formação colaborativa entre instituições formadoras e escolas, estabelecendo relações de parcerias e cooperação entre os sujeitos envolvidos. O trabalho conjunto dos diferentes atores sociais tem o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, ao viabilizar processos próprios de intervenção, correspondendo de forma mais adequada ao momento histórico vivido por determinado sujeito/grupo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, M. C.; RUBIO, K. **Educação Física e Ciências Humanas**. Hucitec: São Paulo, 2001.

_____. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 23-32.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Brasília: MEC CNE/CEB. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHAKUR, C. R. de S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de; SALLES, L. M. F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 71-89.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.
- HOFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito & desafio** (uma perspectiva construtivista). 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1999.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. 4. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set-dez. 2004. p. 125-137.
- NÓBREGA, T. P. 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, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.
- _____. 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. 1999.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- RANGEL-BETTI, I. 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.
- ROSSI, F. **Formação continuada em Educação Física escolar: concepções e perspectivas de professores**. 2010. 211f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – IB – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr., C. A. **Formação de professor**. v. 1. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- SAYÃO, D. T. 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.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.