
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

FERNANDA PASTORI FRANZÉ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A IOGA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

BAURU / BRASIL

2019

FERNANDA PASTORI FRANZÉ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A IOGA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada à
Faculdade de Ciências do Campus
de Bauru, Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestra em
Ciências da Motricidade.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Rossi

BAURU / BRASIL

2019

F837f	<p>Franzé, Fernanda Pastori</p> <p>A formação continuada de professores e a resignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas : a ioga na educação infantil / Fernanda Pastori Franzé. -- Bauru, 2019</p> <p>150 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru</p> <p>Orientadora: Fernanda Rossi</p> <p>1. Formação Continuada de Professores. 2. Educação Física. 3. Pedagogia. 4. Educação Infantil. 5. Ioga. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDA PASTORI FRANZÉ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de setembro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Prédio de Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Sala 1., reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. FERNANDA ROSSI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDA PASTORI FRANZÉ, intitulada **A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: A loga na Educação Infantil.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI *Fernanda Rossi*

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI *Maria do Carmo Monteiro Kobayashi*

Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES *Fernando Donizete Alves*

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

Obrigada meu Deus, por possibilitar a realização de mais um sonho. Obrigada por abrir portas, por me capacitar e cuidar de mim em todos os momentos. Obrigada pela vida dos meus pais amados Ide e Pastori, por terem cuidado tanto de mim, me ajudado e me compreendido em todos os momentos. Obrigada pelas minhas irmãs Claudia e Milene, por toda minha família (Tadeu, Rose, Juliana, Giovanni e todos que convivem comigo), mesmo que indiretamente, me deram apoio e tiveram muita paciência. Obrigada pelo meu marido maravilhoso, Guilherme, que me amou intensamente durante todo esse tempo, me acompanhou, me apoiou, sem ele não conseguiria me manter firme até aqui.

Obrigada pela querida e doce orientadora que colocaste no meu caminho, a Professora Dra. Fernanda Rossi. O Senhor não poderia ter escolhido melhor pessoa para caminhar comigo, tamanha capacidade como professora e como pessoa bondosa, honesta e referência de mulher que luta pela educação. Que o Senhor continue a conduzindo por caminhos de paz e que as contribuições dela para a educação seja cada vez mais disseminadas.

Obrigada pelos amigos, por todos aqueles que me deram apoio, que oraram por mim e que me alegraram com conversas, com falas positivas e viram em mim algum exemplo bom.

Obrigada pelas professoras da formação “Corporeidade e loga na Escola” que participaram das entrevistas, que compartilharam suas experiências e cederam seu valioso tempo a minha pesquisa, contribuindo ricamente com suas informações.

Obrigada pelos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Maria do Carmo Kobayashi e Professor Dr. Fernando Donizete Alves, pelas excelentes contribuições e pela disponibilidade em participar deste importante momento.

Obrigada pela grande e excelente universidade que o Senhor possibilitou que eu voltasse, a Unesp, desejo que este lugar continue sendo usado para bons estudos e para a construção de uma sociedade melhor. Obrigada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, por ter me acolhido, por ser uma referência no meio acadêmico e na produção científica.

Que o Senhor abençoe e retribua com sua graça todas as pessoas que me ajudaram e fazem parte da minha vida. Gratidão por todas elas!

Em nome de Jesus, amém!

*Fiquem alertas, permaneçam na fé,
mostrem coragem, sejam fortes.*

Façam todas as coisas com amor.

1 Coríntios, 16:13-14

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem, após sua conclusão, em constante reelaboração e ressignificação, influenciando a prática pedagógica na educação infantil. Os objetivos específicos constituem-se em identificar e analisar os elementos da formação continuada capazes de promover mudanças na prática pedagógica, como também analisar os desafios a serem superados na formação continuada para a correspondência dos conhecimentos veiculados na formação à realidade da escola e, por fim, a articulação do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional no contexto da formação continuada. Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, constituída pelas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, revisão sistemática da literatura e entrevista semiestruturada. A etapa da pesquisa de campo contou com 17 professoras atuantes na Educação Infantil, na maioria Pedagogas, que concluíram o programa de formação continuada "Corporeidade e Ioga na escola", desenvolvido pelo Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/UNESP Bauru em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru. O referencial teórico elucidou o tema da formação continuada para professores em seus aspectos políticos e de concepções e ações, ressaltando a importância do protagonismo docente e a multidimensionalidade da formação. Os resultados permitiram constatar que as motivações iniciais das professoras para o engajamento em programas de formação continuada podem ocorrer por motivação pessoal, pela necessidade de aprendizagem de práticas pedagógicas ou por agregação de novos conhecimentos. Em relação à estrutura e organização didática da formação, os resultados indicam adaptação aos diferentes espaços, em que a articulação entre a teoria e a prática foram satisfatórias, gerando autonomia para o desenvolvimento da ioga na escola. Quanto ao enfoque da formação em ioga para o desenvolvimento pessoal das docentes, houve contemplação de benefícios na dimensão física e afetivo-social. A ressignificação e reelaboração dos conhecimentos e práticas escolares da ioga foram conduzidas por meio do compartilhamento entre os pares, o envolvimento da comunidade escolar e as percepções positivas em relação às crianças. Ao verificar sobre a continuidade das práticas de ioga, permaneceram as práticas pedagógicas, as práticas pessoais e a apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos, assim como estudos e pesquisas sobre o tema que reforçaram esta continuidade. Conclui-se que a formação em corporeidade e ioga promoveu a reelaboração e a ressignificação dos conhecimentos veiculados, possibilitando a continuidade da prática pedagógica de ioga na educação infantil, por meio de uma formação constituída de elementos que possibilitem o protagonismo docente, o compartilhamento de práticas, as vivências pessoais, a articulação entre teoria e prática, a apropriação do conhecimento sobre a ioga, as percepções sobre os benefícios pessoais que envolvem melhoras na condição de saúde e no desenvolvimento da corporeidade das crianças e das participantes. Cabem aos programas de formação ofertados aos professores incluir em sua organização didática e metodológica processos que valorizem a formação pessoal do professor, agreguem novos conhecimentos e incluam as áreas de conhecimentos pormenorizadas, como a Educação Física e a valorização da corporeidade no processo de educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Física. Pedagogia. Educação Infantil. Ioga.

ABSTRACT

This research aims to analyze if the knowledge conveyed in a continuing education program remain, after its completion, constantly reworking and reframing, influencing the pedagogical practice in early childhood education. The specific objectives are to identify and analyze the elements of continuing education capable of promoting changes in pedagogical practice, as well as to analyze the challenges to be overcome in continuing education for the correspondence of the knowledge conveyed in the formation to the reality of the school and, finally, the articulation of personal development with professional development in the context of continuing education. For this, a qualitative research was developed, consisting of the following steps: bibliographic survey, systematic literature review and semi-structured interview. The field research phase was attended by 17 teachers working in Early Childhood Education, mostly Pedagogues, who completed the continuing education program "Corporeity and Yoga at School", developed by the Department of Education / Faculty of Sciences / UNESP Bauru in partnership with Bauru Municipal Secretariat of Education. The theoretical framework elucidated the theme of continuing education for teachers in its political aspects and conceptions and actions, emphasizing the importance of teacher protagonism and the multidimensionality of education. The results showed that teachers' initial motivations for engaging in continuing education programs may be due to personal motivation, the need to learn pedagogical practices or the aggregation of new knowledge. Regarding the structure and didactic organization of training, the results indicate adaptation to different spaces, where the articulation between theory and practice were satisfactory, generating autonomy for the development of yoga in school. Regarding the focus of yoga training for the personal development of teachers, there were benefits contemplation in the physical and affective-social dimension. The reframing and reworking of yoga knowledge and school practices were conducted through peer sharing, involvement of the school community, and positive perceptions of children. When checking on the continuity of yoga practices, pedagogical practices, personal practices and the appropriation of practical and theoretical knowledge remained, as well as studies and research on the theme that reinforced this continuity. It is concluded that the training in corporeality and yoga promoted the re-elaboration and resignification of the knowledge conveyed, enabling the continuity of the pedagogical practice of yoga in early childhood education, through a formation consisting of elements that enable the teacher protagonism, the sharing of practices, personal experiences, the articulation between theory and practice, the appropriation of knowledge about yoga, the perceptions about personal benefits that involve improvements in health condition and the development of the corporeality of children and participants. It is up to the training programs offered to teachers to include in their didactic and methodological organization processes that value the teacher's personal training, add new knowledge and include the detailed areas of knowledge, such as Physical Education and the valorization of corporeality in the education process.

Keywords: Continuing teacher training. Physical Education. Pedagogy. Child education. Yoga.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação e atuação profissional das professoras entrevistadas.....	63
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 Objetivos	20
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CENÁRIO CONTEMPORÂNEO	21
2.1 Contextualização histórica, concepções e avaliação da formação continuada: em ênfase o protagonismo docente	22
2.2 A necessidade da Formação Continuada em todas as áreas do conhecimento e as ações formativas em Educação Física	32
2.3 A Formação Continuada de professores: a dimensão pessoal	36
3 A LINGUAGEM CORPORAL E A CORPOREIDADE NA INFÂNCIA E NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A IOGA	40
3.1 A linguagem corporal e a corporeidade: fundamentos para a cultura de movimento na infância e na formação docente	40
3.2 A ioga na educação: formação de professores e crianças	50
4 METODOLOGIA	58
4.1 Delineamento metodológico	58
4.2 Técnicas de coletas de dados	59
4.3 Pesquisa de campo e participantes	61
4.4 Análise dos dados	66
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM IOGA E A REELABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
5.1 Motivações das professoras, organização do programa de formação e as práticas escolares com a ioga	70
5.1.1 <i>Motivações e interesse em buscar a Formação Continuada na área de corporeidade</i>	70
5.1.2 <i>Das concepções de estrutura e organização didática da formação e a relação com as práticas escolares de ioga</i>	78
5.2 A Formação Continuada com o foco no desenvolvimento pessoal das docentes	90

5.3 Resignificação dos conhecimentos da Formação Continuada e continuidade das práticas pedagógicas	100
5.3.1 Resignificação dos conhecimentos e práticas escolares de ioga	100
5.3.2 Continuidade das práticas pedagógicas de ioga na escola	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – Termo de consentimento e livre esclarecimento	147
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as professoras	149

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se no contexto da formação continuada de professores e das práticas pedagógicas na educação infantil, no âmbito da área de conhecimento da Educação Física, particularmente com a manifestação corporal da ioga.

O interesse pela pesquisa surge, por um lado, diante de um cenário em que a oferta de ações de formação continuada para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é ampla, porém, ainda centralizadora em determinadas áreas, tais como língua portuguesa e matemática. Por outro lado, são poucas as pesquisas que realizam avaliações, em médio prazo, da efetividade dos resultados de tais ações formativas nas práticas pedagógicas e no cotidiano docente e escolar.

Geglio (2015) e Moriconi (2017) ressaltam que não há informações precisas sobre melhoria nas práticas dos professores em decorrência da formação continuada, ou no desempenho acadêmico dos alunos. Imbernón (2009) corrobora que a avaliação da formação continuada ainda é incipiente.

A formação continuada tem como propósito a profissionalização do professor, tornando-o ser ativo (SACRISTÁN, 1999; FALSARELLA 2004; IMBERNÓN, 2009) e trazendo-o para o centro da produção de conhecimentos acadêmico-científicos, pedagógicos e culturais, que supram suas necessidades cotidianas com os alunos, incidindo no desenvolvimento profissional e pessoal. Anseia-se por uma formação continuada que reflita no processo de ensino-aprendizagem, porém há de se buscar também uma formação que ofereça ao professor autonomia, preocupando-se com estas diferentes esferas que constituirão esse propósito da formação continuada.

A formação continuada vem, ao longo dos anos, sendo desenvolvida com a função primordial de promover melhorias na educação e nas mais diversificadas áreas do conhecimento. Segundo Ferreira e Santos (2016) a profissão docente exige diferentes habilidades dos professores, especialmente porque desenvolvem seu trabalho em contextos heterogêneos. Assim, a formação continuada torna-se um meio para uma docência que produza bons resultados. Muitas são as ofertas de cursos, com variações de carga horária, períodos e, principalmente, uma grande oferta advinda da educação na modalidade à distância. No Brasil, esta modalidade de ensino

foi aos poucos ampliada como uma das opções de investimentos dos governos na melhoria da educação. Houve o surgimento de um mercado educacional, com instituições virtuais disponibilizando diferentes cursos, prometendo englobar as diversas áreas do conhecimento. Propôs-se o preparo profissional de acordo com as necessidades do mercado, porém, sem o mesmo ânimo para verificar a qualidade e as contribuições que estas formações ofereciam aos profissionais participantes.

Com base na Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 62 é estabelecida a necessidade da parceria entre os Governos Federal, Estadual e Municipal para o oferecimento de ações para aprofundar os conhecimentos desenvolvidos junto aos professores. Porém, a grande alavanca para que a formação continuada no final da década de 90 fosse impulsionada entre os professores da educação básica foi a necessidade da formação docente em nível superior, mas sem a exclusão dos profissionais atuantes na educação básica formados em nível médio, que continuaram em atuação. A adequação para a formação dos professores em nível superior para atuação na educação básica foi estabelecida ao prazo de dez anos, correspondendo ao ano de 2007.

A necessidade de investimento em formação continuada aos professores da educação básica também é justificada no Plano Nacional da Educação (PNE). Segundo a meta 16, presente no documento oficial, é proposto:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação estabeleceu o prazo de dez anos para que as metas ali traçadas sejam alcançadas, promovendo qualidade à educação nacional. Para que a referida meta sobre a formação continuada de professores seja alcançada é preciso que haja um trabalho articulado entre as instituições públicas de educação superior e as políticas de formação dos Estados e Municípios, oferecendo ações formativas que abranjam as diferentes áreas do conhecimento.

Com o aumento da demanda por formação inicial e continuada seguindo uma tendência mundial de qualificação para o trabalho, surge a criação de muitos programas a fim de supri-la. Gatti (2008) elenca como formação continuada uma

extensa lista de cursos, reuniões, palestras, encontros, horas de atividades pedagógicas, enfim, toda ação que caracterize a aquisição de algum novo conhecimento ou troca de experiências para o professor.

Entretanto, por vezes, o ideário da formação continuada vem acompanhado de uma descaracterização, amparando-se em uma formação inicial insuficiente ou inadequada. Segundo Gatti (2008), esse equívoco em relação à formação continuada acontece mais especificamente no Brasil, pois a formação inicial ainda é deficitária e contribui para resultados insatisfatórios de qualidade na educação. A autora enfatiza tal descaracterização desta dimensão da formação docente por ser tratada, nesse caso, como compensatória em relação à formação inicial e não como provedora de avanços e aprofundamentos na educação.

A formação permanente do professor não deve ter como objetivo principal reproduzir conhecimentos passados prontamente por outros profissionais, como receitas de bom ensino e boas práticas. Ao iniciar sua atuação em sala de aula, o professor transforma-se em um agente construtor do saber, do seu saber docente e do saber coletivo diante do grupo em que está inserido. Imbernón (2010, p. 51) ressalta que o “profissional da educação é construtor de um conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”. Essa construção acontece quando junto à sua prática, a reflexão e a autoavaliação constituem a construção do conhecimento profissional.

Imbernón (2016) faz uma análise das necessidades de mudanças nos modelos de formação continuada oferecida aos professores. O autor ressalta que é necessária uma mudança na cultura profissional em que percam espaço a padronização, a descontextualização e o predomínio de uma teoria que não condiz com o contexto dos professores. Deve-se considerar mais as necessidades coletivas e pesquisas reflexivas. É preciso também considerar que a formação continuada deve ir além do desenvolvimento de conteúdos, ou reconstrução de saberes pedagógicos, mas como indicam Ferreira e Santos (2016, p. 03), deve ser um caminho para “construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão”.

Diante da necessidade cada vez mais emergente de formação continuada com qualidade ofertada ao professorado é comum surgirem questionamentos sobre os pressupostos e formatos desta formação e qual contribuição tem dado para a melhoria da educação.

A formação do ser humano e sua interação com o meio, suas construções sociais e até sua subjetividade foram inquietações presentes em minha formação acadêmica. Ao finalizar a graduação em Pedagogia¹, logo após cursar a pós-graduação em “Ética, Valores e Cidadania na Escola” em nível *lato sensu*² e pelas vivências escolares na educação infantil e no ensino fundamental³, surgiram questionamentos de como a esfera que envolve a formação do professor como ser humano (suas crenças, seus valores, suas motivações) pode influenciar em sua atuação. Na construção do ser professor deparei-me com diferentes necessidades que me fizeram refletir sobre como as formações contribuem para minha profissionalização como professora. Ao participar de um curso de formação continuada sobre ioga⁴, observei que é preciso atribuir à Educação Física a mesma relevância das demais áreas do conhecimento. A professora pedagoga passa por uma formação inicial bem ampla, em que já presencia a valorização de determinadas áreas do currículo em detrimento de outras.

A linguagem corporal é uma das principais manifestações na infância (AYOUB, 2001; KISHIMOTO, 2001; SAYÃO, 2002), pela qual a criança busca expressar-se e interagir com o meio em que está inserida. O professor da educação infantil, 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 Educação Física. Contudo, a formação inicial, por vezes, não supre as necessidades da realidade escolar para os pedagogos, o que pode gerar a sensação de incapacidade mediante uma formação inicial insuficiente e que nem sempre é compreendido pelo professor ao se deparar com as dificuldades. A descrença na própria capacidade protagonista na produção de ferramentas intelectuais para suas reais necessidades conduz o professor a procurar por receitas e modelos prontos, vistos como ideais e prestigiados.

Ao professor é um desafio cumprir todos os objetivos propostos nas diferentes áreas em que leciona na educação infantil. A Educação Física, sendo tão importante como as demais, depara-se com a limitação do professor em analisar sua realidade de sala de aula e também por receber um caráter secundário de importância na matriz

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Bauru.

² Universidade de São Paulo – USP.

³ No Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP.

⁴ “Programa de Formação Continuada: Corporeidade e Ioga na Escola”, desenvolvido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus Bauru, no ano de 2016.

curricular devido sua menor presença em relação às outras áreas. Segundo Debortoli et al. (2006), ao garantir o acesso às práticas corporais, a escola não deve se preocupar em manter a reprodução de conteúdos, mas em propor a reconstrução das práticas, contando com a participação de todos aqueles que constituem a escola, inclusive as crianças. Os autores ainda debatem sobre a necessidade do brincar dentro da escola, como parte integrante da construção cultural e do conhecimento, como uma linguagem emancipadora e de expressão da infância. É preciso considerar essa infância constituída pela brincadeira, pelo lúdico, quando se propõe desenvolver a Educação Física na infância.

Ayoub (2001) defende a função da educação infantil em referenciar a criança como ponto de partida e utilizar das diferentes linguagens para se alcançar um desenvolvimento pleno e não fragmentá-las em áreas, mas com um currículo próprio para a infância. A autora ainda reflete, assim como Nóbrega (2005), sobre a dicotomia presente na escola entre corpo e mente. Avançando em tais reflexões, compreende-se que o corpo não “pertence” à Educação Física, mas está presente e ativo em todas as ações, ressaltando a importância da boa formação de professores para trabalhar de maneira interdisciplinar todo o currículo da educação infantil, ainda que a rede de ensino conte com o professor especialista em Educação Física.

Analisando pesquisas que abordam o desenvolvimento corporal numa perspectiva do ser humano integral, com práticas que visam romper com sua fragmentação, a ioga pode ser tratada como uma prática corporal e uma filosofia de vida. Silveira (2012) justifica o desenvolvimento da ioga com crianças por permitir a elas o reconhecimento de si mesma pelo seu corpo como um todo, sua flexibilidade e sua consciência para com o outro. A autora ressalta que o lúdico é o meio apropriado para se alcançar esses objetivos de consciência corporal integral. Apesar de ser comumente tratada como ginástica, até mesmo pela nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na área de Educação Física, a prática da ioga com seus *ásanas* (posturas), *yamas* e *nyamas* (valores), *pranayamas* (respirações), técnicas de concentração, relaxamentos e a meditação, busca promover mais do que o movimento, mas o controle emocional integrado ao corpo.

O trabalho com a ioga na educação infantil pode acontecer para além da Educação Física, considerando todos esses aspectos positivos que podem ser trabalhados diariamente com as crianças. Quando o professor se reconhece como

primeiro condutor da valorização da presença total de seu corpo e de práticas que podem assim auxiliá-lo, torna-se um modelo a ser seguido por seus alunos. É preciso que o professor também seja conduzido desde sua formação inicial a reconhecer-se como corpo que se movimenta, que age, que produz, que atua, porém nem sempre essa primeira formação conseguirá desenvolver uma consciência corporal para tal reflexão. É preciso, também, que as formações continuadas ofereçam ou retomem o desenvolvimento da consciência de si, e de fato contribuam para a melhoria das aulas, conseqüentemente para uma nova constituição do pensar no corpo na educação.

As propostas de formação continuada podem se constituir como um recurso para a melhoria da educação, apostando que o professor é participante na melhoria da qualidade educacional. Não basta apenas que sejam oferecidas ações de formações aos professores, ainda há poucas avaliações sobre a efetividade das formações oferecidas aos professores, sobretudo na área da Educação Física que envolva a participação de professores Pedagogos. Ou seja, avaliações sobre o que de fato estes encontros, cursos, atividades pedagógicas, reuniões, enfim, tudo o que se propõe a acrescentar melhorias na formação e nos processos educativos escolares têm contribuído, efetivamente, para as práticas pedagógicas dos professores. Pouco se sabe sobre a relação da melhoria da educação com os investimentos em formação continuada para professores.

Diante deste cenário da formação continuada, vinculada à área de conhecimento da Educação Física, e a condição, por vezes, insuficiente em relação ao acompanhamento da sua efetividade no que se refere às práticas do docente, surgem questionamentos que norteiam esta pesquisa: *Como produzir um processo de formação continuada que propicie a apropriação/construção de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes, valores e ações capazes de gerar mudanças nas práticas pedagógicas? A releitura e reelaboração dos conhecimentos veiculados na formação continuam influenciando a prática pedagógica após a conclusão de um processo formativo?*

Partimos do pressuposto que a apropriação e reconstrução de conhecimentos no contexto da formação continuada e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas, perpassam por uma formação que estabeleça a interlocução do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal

(formação em atitudes, valores, emoções, posturas), concebendo o professor como protagonista do processo.

Para responder tais questionamentos esta pesquisa de mestrado visa analisar se professoras participantes de um programa de formação continuaram, após o encerramento das atividades, a incluir e ressignificar as práticas desenvolvidas durante o processo formativo em sua atuação docente.

A pesquisa foi realizada com professoras que participaram de um programa formativo, intitulado “Programa de Formação Continuada de Professores: Corporeidade e Ioga na Escola”, com duração de um ano e meio, desenvolvido por uma Universidade pública, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP campus Bauru/Faculdade de Ciências/Departamento de Educação, para professores da educação infantil do Sistema Municipal de Educação de Bauru-SP. O objetivo geral desta ação formativa consistiu em desenvolver conhecimentos teórico-práticos com a manifestação corporal da ioga, de modo que professores pudessem ressignificar sua prática pedagógica, mediante o desenvolvimento da consciência corporal e a compreensão da importância do movimento para a formação da criança⁵.

A realização desta pesquisa demonstra relevância ao identificar e compreender os resultados da formação continuada para as práticas docentes, ressaltando-se que, em levantamento bibliográfico, foram encontrados poucos estudos que investiram em tais análises (MIGUITA, 2006; SOUSA, 2016). O contexto da formação continuada concentra-se em avaliar “mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa” (IMBERNÓN, 2009, p. 32). Imbernón (2009, p. 31) completa essa afirmação referindo-se à “falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente”. Há, ainda, pesquisas que avaliam o professor participante da formação continuada, mas sem enfoque no programa de formação (RUDNICK, 2015; TAVARES, 2016).

Pesquisas recentes, como Rossi (2013) e Sousa (2016), investigaram as implicações da formação continuada em Educação Física durante e logo após a conclusão do processo formativo. Em ambas as investigações os resultados obtidos foram satisfatórios em relação ao aprofundamento dos conhecimentos acadêmico-científicos, aos conteúdos explorados nos programas de formação e para o desenvolvimento das práticas recém-aprendidas na escola. Diferentemente, na

⁵ Conforme consta no documento da proposta do programa de formação.

presente pesquisa propõe-se trazer para a discussão se os conhecimentos mediados em um programa de formação continuada permanecem em constante reelaboração e ressignificação nas práticas das professoras após um período médio de dois anos.

Espera-se contribuir com a construção de conhecimentos e reflexões em torno das implicações da formação continuada para as práticas pedagógicas em médio prazo, ou seja, como concluintes desta formação consolidam ou reconstróem conhecimentos, agregando-os em suas práticas pedagógicas após o término de um processo formativo. Assim, promover reflexões sobre o que torna (ou poderia tornar) uma ação formativa significativa e como pode ou não contribuir para a contínua formação e atuação docente e, por fim, para o repensar de estratégias de avaliação qualitativa das ações ofertadas aos professores. A melhoria da qualidade da educação depende de um conjunto que envolve qualificação de todos os pilares que amparam a educação, sendo o professor e sua formação uma das bases desses pilares.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos que trazem as referências teóricas e metodológicas que orientam a pesquisa. Após esta introdução, apresentam-se os objetivos da pesquisa, que buscam elucidar os rumos que orientam a dissertação.

No segundo capítulo – **A formação continuada de professores: cenário contemporâneo** - é abordada a formação continuada de professores em sua atualidade, apresentando a importância da formação, assim como os saberes e práticas desenvolvidos pelo professor ao longo de seu processo contínuo de aprendizado e formação. São apresentadas também as resoluções que legalizam a oferta da formação continuada aos professores e apontamentos sobre a necessidade de superação de modelos prontos, dando lugar à reflexão e busca por formações pautadas no protagonismo docente. Ainda no segundo capítulo relata-se a necessidade e a falta de avaliações nos programas de formação continuada, o que poderia contribuir para investimentos mais direcionados a ações que tenham bons resultados. Foi realizado um levantamento sistemático em que verifica-se a necessidade de oferta de formação nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física, sendo esta uma das áreas com menos ofertas de formação continuada e de pesquisas acadêmicas.

No terceiro capítulo – **A linguagem corporal e a corporeidade na infância e na formação docente: relações com a ioga** - o enfoque é a importância da

linguagem corporal como uma das principais formas de compreensão e comunicação social, seu desenvolvimento na educação infantil e a necessidade da formação continuada para professores pedagogos que valorize o corpo e suas interações. Traz-se também a relação entre o estudo do conceito de corporeidade conjuntamente com o entendimento filosófico da fenomenologia, que valoriza as interações do homem como corpo que sente e atribui significados individuais às suas experiências. Em concordância com este entendimento fenomenológico, o capítulo ainda aborda a ioga e seus passos, como prática e filosofia que preocupa-se em cuidar do todo, englobando os movimentos corporais, respiração, meditação, valores éticos e morais, e como a ioga pode ser desenvolvida nas escolas com as crianças.

No quarto capítulo – **Metodologia** - são delimitados os procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa, justificando sua abordagem qualitativa, assim como também a coleta de dado por meio da entrevista semiestruturada, a descrição do *lócus* da pesquisa e suas participantes. Como especificado no capítulo, o tratamento dos dados foi realizado a partir de uma análise crítica, utilizando etapas de categorização e reincidência de conteúdos presentes nas falas, para posterior análise à luz da literatura.

No quinto capítulo - **A Formação Continuada em ioga e a reelaboração e ressignificação de conhecimentos e práticas pedagógicas na educação infantil** - são apresentados e discutidos os dados da pesquisa, organizados em eixos temáticos e categorias, em articulação com o referencial teórico. Os resultados e discussões foram organizados em subtópicos que abrangem: as motivações das professoras em participar da formação, a organização do programa e as práticas escolares com a ioga. Também são abrangidas as concepções sobre a estrutura e organização didática da formação e sua relação com as práticas escolares de ioga. Traz-se também para a discussão o papel da formação continuada em ioga e seus resultados para o desenvolvimento pessoal das docentes. Por fim, apresenta-se como ocorreu a ressignificação dos conhecimentos veiculados durante a formação e a continuidade das práticas tanto no âmbito pedagógico, quanto no pessoal.

Encerrando a dissertação, nas **Considerações Finais** são articulados os resultados da pesquisa de modo a corresponder aos objetivos propostos e apontar possibilidades de desdobramentos de novas pesquisas voltadas à formação continuada de professores, assim como o acompanhamento de tais ações de

formação e que considerem o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem, após sua conclusão, em constante reelaboração e ressignificação, influenciando a prática pedagógica na educação infantil.

Os objetivos específicos constituem-se em identificar e analisar os elementos da formação continuada capazes de promover mudanças na prática pedagógica, como também analisar os desafios a serem superados na formação continuada para a correspondência dos conhecimentos veiculados na formação à realidade da escola e, por fim, a articulação do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional no contexto da formação continuada.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Formar professores é uma etapa da carreira docente complexa e que exige diferentes conhecimentos. É inegável a importância do desenvolvimento de uma boa formação aos professores, porém é objeto de reflexão constante a discussão sobre como conduzi-la, tanto no processo inicial quanto na continuidade da carreira.

A esse respeito, Charlot (2005) conduz suas análises sobre os saberes dos professores, destacando que formar consiste em preparar para o exercício de práticas contextualizadas, relacionando-as à transmissão de saberes. Para o autor, é preciso diferenciar ensino e formação, sendo que a formação mobiliza todos os recursos até ali constituídos e permite atingir um determinado objetivo. O autor defende que a formação deve ultrapassar o conceito de ensino, pois formar exige articular práticas significativas, aquisições de conhecimentos acumulados em seu patrimônio cultural e intelectual. Para Imbernón (2016) a formação continuada deve ser um projeto inovador, considerando o contexto do docente, pois só assim será possível, também, elaborar práticas inovadoras.

Para analisar este processo tão significativo no campo da educação, neste segundo capítulo será discutida a formação continuada de professores no cenário contemporâneo. Para tanto, na primeira seção será abordado como a formação continuada de professores vem sendo construída ao longo do tempo e as principais políticas que conduzem tais ações. Serão também apresentados os modelos teóricos que têm regido as formações continuadas para professores, e considerações sobre o protagonismo docente e a avaliação destas ações. Já na segunda seção foi realizado o levantamento do estado da arte sobre o tema da pesquisa em duas bases de dados. Também será contextualizada, por meio de um levantamento realizado em uma cidade específica, a desigualdade na distribuição das ofertas de formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a ênfase será na formação continuada em atitudes e valores.

2.1 Contextualização histórica, concepções e avaliação da formação continuada: em ênfase o protagonismo docente

Ao longo dos anos tem prevalecido a caracterização do professor como um agente receptor e transmissor de um processo educacional construído historicamente, atuando como coadjuvante e exercendo pouca influência, por vezes, nas questões organizacionais e de políticas educacionais. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 27) traz para o debate a questão da formação profissional, pois:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio interesse profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

De acordo com Imbernón (2016), a formação permanente do professor, que dependia de sua própria vontade até o século XX, começa a tornar-se mais interessante aos professores como maneira de suprir as demandas de conhecimentos necessários para lecionar. Ao procurar por uma formação continuada, o professor busca colocar-se de maneira atualizada diante das necessidades da escola, que vem passando por mudanças ao longo dos anos. Porém, é preciso refletir sobre a função do professor, as exigências cabíveis a este profissional, para que a formação continuada possa contribuir satisfatoriamente com sua atuação. É necessário reestabelecer as competências cabidas ao professor como uma das maneiras de investir na qualidade do ensino e valorização profissional (IMBERNÓN, 2016). Completa o autor que a formação permanente do professorado “sempre foi uma pedra angular na profissão” (IMBERNÓN, 2016, p. 99).

A lei nº 9.394 de 1996, que consolida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), é um dos dispositivos de regulamentação da educação e todos seus aspectos constituintes. Desde sua homologação, a referida lei visa amparar a educação como todo, considerando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação como base para a manutenção da oferta satisfatória da educação. Rossi (2013) retoma que a preocupação com formação docente não é um fenômeno recente, pois vem sendo discutida e reconhecida como etapa constituinte da profissionalização docente há décadas, porém ainda precisa ultrapassar seu caráter apenas técnico, de modo a engajar-se também à formação humana.

Gatti (2008) atribui à LDBEN uma preocupação e a responsabilidade de conduzir a educação nacional de maneira consistente, atentando-se à formação docente, expandindo o entendimento desta etapa da formação e abrindo o debate para o que se tem ofertado aos professores e aos objetivos das formações.

As políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores objetivam apoiar as ações que visem melhorar a aplicação de recursos financeiros e a oferta de formação para os docentes da educação básica. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) foi mais um passo na busca pela qualidade da educação, sendo necessário que os professores se aproximassem dos parâmetros e pudessem ressignificar tais orientações no cotidiano das escolas. Assim, foi necessário reaver a estrutura da formação inicial e continuada oferecida aos professores. Em 1999 foram homologados os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), que atribuiu à formação continuada o caráter de um processo permanente e transformador, abrangendo mudanças em relação ao professor nos aspectos pessoal e profissional.

Nóvoa (1995) justifica este pensamento, argumentando que o desenvolvimento pessoal é constituinte de uma identidade que também resultará em uma identidade profissional. A construção e reconstrução da identidade do professor ocorrem também por meio de suas experiências, que possui relevância na prática profissional e nas ações de formação continuada das quais os professores integram. Sobre o processo contínuo de formação docente, Carbonneau e Héту (2001) colocam que a prática educativa do professor só consegue ser transformada quando há articulação entre a transformação da identidade pessoal e profissional.

Pimenta (2012) aborda a construção da identidade profissional a partir da significação social da profissão e de como cada professor compreende sua prática docente por meio de seus valores, de suas histórias de vida, de seus saberes e do significado de ser professor. Imbernón (2016) ressalta que o desenvolvimento do professor não pode ser separado entre as esferas pessoal e profissional, inclusive, o autor considera o desenvolvimento institucional do professor, afirmando ser importante essa relação do professor com os seus pares, assim como a interação entre eles no espaço educativo.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁶ com a pretensão de institucionalizar a formação docente, em conjunto com a pesquisa e a produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. As Universidades passaram a oferecer materiais de orientação para cursos que seriam oferecidos em caráter de adesão por meio das parcerias entre os Estados e Municípios.

O atual documento sobre a Política Nacional da Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Decreto nº 8752 de 2016 (que revogou os Decretos nº 6.755 de 2009 e 7.415 de 2010) trata da instituição, dos princípios, das parcerias, da organização, dos objetivos e demais ações referentes à formação de professores no Brasil. No referido documento, é ressaltada a necessidade da parceria entre União, Estados e Municípios na implementação de programa de formação, tanto em nível inicial quanto continuada, assim como o financiamento público destas formações e as parceria com as Universidades.

Atualmente, não há um referencial reformulado sobre a formação de professores no Brasil. Até o presente momento, foram publicados documentos que regularizam as parcerias entre as três esferas de governos para a oferta da formação inicial e continuada de professores, tais como a Resolução nº 2 de 2015 e o Decreto nº 8752 de 2016. Na Resolução nº 2 (BRASIL, 2015) estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 16, caracteriza-se a formação continuada da seguinte forma:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

A mesma Resolução orienta que a formação dos professores deve ser pautada na organização dos sistemas e redes de ensino, levando em conta o projeto pedagógico das escolas, como também os problemas e as dificuldades apresentadas por tais instituições. Também é pautada pela Resolução a valorização do

⁶ Informação disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article. Acesso em: 29/01/2018

protagonismo docente, considerando suas reflexões sobre as práticas ao longo de sua atuação, bem como o aperfeiçoamento destas.

É válido também acrescentar os aspectos relevantes à formação docente tratados no artigo 5º, inciso IV, da Resolução nº 2 do CNE, que especifica a necessidade de uma formação que contribua para o desenvolvimento e exercício profissional, que englobe as dimensões psicossociais, histórico-sociais, afetivas, relacionais e interativas, que possa conduzir a ação pedagógica do professor. Ressalta-se assim, mais uma vez, a importância de uma formação que ultrapasse o domínio de conhecimentos técnicos, metodológicos ou pedagógicos, mas que resulte em uma formação integral, refletindo assim na qualidade do processo ensino (BRASIL, 2015).

André (2015), em sua pesquisa sobre políticas de valorização docente, descreve outros aspectos que contribuem para a profissionalização, citados pelos professores, como o estabelecimento de relações interpessoais, apoio de equipe gestora, desenvolvimento profissional, reconhecimento do trabalho, valorização social e formação de qualidade. Uma formação inicial e continuada que valorize o contexto do professor, assim como suas potencialidades, favorece um trabalho com mais qualidade, podendo resultar em melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Para que ocorra a oferta de acordo com a demanda de ações de formação continuada, foram criados sistemas integrados ao MEC em que diretores e professores submetem sugestões de ações de formação continuada seguidas de acompanhamento das Secretarias Estaduais ou Municipais. Essa responsabilidade de atuação das Secretarias de Educação na organização, sistematização e acompanhamento da formação continuada foi estabelecida desde os “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 1999).

Atualmente conta-se com o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que direciona o orçamento e as propostas de investimento em educação realizadas pelo MEC e é acessado pelos gestores, que acompanham as iniciativas de ações propostas pelo governo, inclusive a formação continuada dos professores. Para tratar especificamente destas ações há

o Sistema Nacional de Formação (SINAFOR), um módulo integrado ao SIMEC que administra a oferta e a demanda de ações de formação continuada nos municípios⁷.

Apesar das políticas públicas incluírem a formação continuada como um dos fatores de qualidade para a educação, não se sabe ao certo em que medida pode contribuir significativamente na qualidade da educação, pois dificilmente é acompanhada ou avaliada, a exemplo do que ocorre com os cursos de graduação por meio de avaliações e exames. Na Resolução CNE nº 2 de 2015 consta a realização de avaliações por parte do MEC para a manutenção da qualidade dos cursos oferecidos para formação de professores. Porém, não há ainda especificações quanto à formação continuada. A formação do professor não termina em sua graduação, pois “a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação” (VEIGA; VIANA, 2011, p. 20). Essa formação nunca está acabada ou finalizada, mas trata-se de um processo permanente da constituição de novos saberes e fazeres.

A constituição da profissão do professor ultrapassa o domínio dos conteúdos, e não pode ser reduzida a um conjunto de práticas aprendidas como receitas. Configurar-se como professor na atual sociedade requer uma formação adequada para a função da escola (que jamais deixará de ser a de ensinar), porém não inerte ao contexto social e suas modificações. Ser professor está além de uma formação acadêmica, considerando sua constituição como agente na sociedade:

[...] o professor é um ser eminentemente social e histórico. Ele não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado. (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p. 699)

O professor está inserido em um contexto, não possuindo uma identidade dissociada, pois esta é constituinte de toda uma teia social (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011). O surgimento da individualidade ocorre posteriormente à existência do “nós”, por isso a inserção neste contexto contribuirá para a formação da identidade do professor. Os conceitos de Norbert Elias, presentes em diferentes obras (1980; 1994),

⁷ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18726-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>. Acesso em: 29/01/2018.

relacionam-se com a formação de professores com base no entendimento de que o professor construirá suas práticas mediante as vivências nas redes de interdependência das quais faz parte, nisto inclui-se as relações de poder (hierarquização), valorização e condições de trabalho, *status* e suas interpretações de todos estes aspectos. Porto (2000, p. 13) reforça este pensamento considerando que “a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida”.

Ao longo dos anos a formação continuada de professores foi discutida em seu aspecto metodológico, questionando-se a articulação entre a teoria e a prática desenvolvidas nas ações oferecidas. Essa discussão também ocorre sobre a formação inicial, na qual se indaga a não adequação de sua organização didática em relação às necessidades reais dos professores. Tornar o professor um profissional competente e dotado de capacidades reflexivas, de habilidades para analisar e criar ferramentas intelectuais que o capacite para suas práticas pedagógicas são objetivos a serem alcançados pela formação continuada. Contudo, na prática, há modelos que divergem e dificilmente alcançarão os objetivos acima colocados. Imbernón (2010), baseado na teoria de Meirieu (1987), traz à discussão dois modelos de formação recorrentes na formação continuada: o modelo aplicacionista ou normativo, que é aquele em que a prática normativa advém de especialista de outra área, com modelos prontos a serem seguidos ou executados pelos professores. O segundo é o modelo regulativo ou descritivo, em que o professor é colocado diante de uma pesquisa-ação, valendo-se de diferentes ferramentas e validando a criatividade e dinamismo dos participantes.

Diante dos modelos citados, pode-se analisar que o primeiro não conduz o professor a uma formação autônoma e eficaz, mas o encaminha à sensação de estar aquém em sua atuação. Tais modelos prontos conduzem à atribuição de qualidades aos professores como padrão ideal de sucesso no desenvolvimento de seu trabalho, o que pode levar ao sentimento de incapacidade ou ineficiência, não acrescentando nada relevante a sua caminhada profissional. Stano (2015) amparada nas obras de Gauthier (1998) e Tardif (2002) revê os três eixos da formação profissional do professor: o eixo científico, referente ao domínio dos conteúdos; o psicopedagógico, relacionado ao conhecimento específico sobre a educação e a constituição docente e, por último, o eixo de conhecimento empírico, que carrega as experiências construídas ao longo do tempo em meio a suas ações como docente, na relação com

alunos, enfim, por suas configurações em seus grupos interdependentes. Essa interdependência, segundo Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) é componente da identidade do professor ao longo de sua carreira.

Conforme a literatura pesquisada, sintetiza-se que a formação continuada deve romper com a conformidade e imposição de conceitos, superando a letargia que atinge muitos docentes, desencorajando-os a reconhecer-se como seres críticos e criadores (PORTO, 2000; FALSARELLA; 2004) e proporcionar envolvimento coletivo com base nas necessidades levantadas (MARIN *et al.*, 2011). Os autores completam que a formação continuada deve conduzir o professor a produzir e descobrir novos conhecimentos, trilhando assim um caminho para a autonomia. Stano (2015) refere-se a uma pedagogia para a autonomia como eixo central da formação continuada, em que estão presentes as ações de planejamento, ação docente e flexibilidade. Essa flexibilidade ocorre a partir do momento em que se compartilham ideias, afastando-se do senso comum, tornando-se um sujeito crítico do ensino.

A construção de uma formação continuada que contribua com práticas efetivas para o exercício da docência fundamenta-se na participação ativa dos professores. Quando o professor é protagonista de seu processo de formação, há maior envolvimento e valorização da formação, possibilitando seu desenvolvimento em sala de aula com autonomia e segurança. Silva e Machado (2018), ao relatarem a proposta de uma formação continuada desenvolvida em uma rede municipal de ensino, elencaram alguns eixos que conduziram a ação proposta e que são pertinentes a um protagonismo do professor, tais como: trabalho colaborativo, aprendizagem profissional contextualizada, escritas de si, autonomia e protagonismo docente, a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico e o professor intelectual.

Moriconi (2017) aborda em sua pesquisa quais seriam as características comuns de ações de formação continuada que podem contribuir para melhorias nas práticas dos professores, podendo alcançar resultados em sala de aula. A autora elenca estas características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência. Este último item, segundo a autora (MORICONI, 2017), seria a relação das ações de formação continuada em concordância com outros aspectos relevantes à formação de professores, tais como: políticas educacionais que reflitam sobre a formação,

currículo, avaliações; o contexto escolar e suas necessidades; os conhecimentos, saberes e necessidades docentes e as contribuições das pesquisas educacionais para o contexto escolar.

Verifica-se, assim, a busca pela profissionalização do professor que, em tese, tem sido proposta pelas políticas de formação continuada, com a parceria entre União, Estados e Municípios, na organização estrutural (modelo didático, carga horária, local, área de conhecimento) quanto no financiamento de tais ações. Porém, é preciso repensar como essa estruturação propõe as ações de formação, visto que modelos aplicacionistas pouco contribuem para uma formação continuada que considere os aspectos pessoais e profissionais do docente, tampouco para o protagonismo docente.

A falta de ações continuadas baseadas na contextualização com a escola e com o protagonismo dos professores da educação básica gera a desconexão entre os objetivos de uma formação continuada (qualidade, melhoria na educação, profissionalização docente, entre outras), justamente por não haver sintonia entre as necessidades da sala de aula e as propostas vindas por gestores ou especialistas, como cita Imbernón (2010). A formação inicial, por vezes, é pautada em um processo de transmissão rápida dos conhecimentos, delimitando-os e resumindo-os a informações técnicas, propondo fazeres irreflexivos (VEIGA; VIANA, 2011).

Considerando o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem, após sua conclusão, em constante reelaboração e ressignificação, influenciando a prática pedagógica, remete refletir sobre os processos de avaliação das ações de formação continuada.

O tema da formação continuada é abordado amplamente por diversos autores, em diferentes pesquisas, sendo que a centralização maior ocorre sobre as políticas públicas e a profissionalização docente. Poucas são as pesquisas referentes à avaliação de ações relacionadas à formação continuada. Há uma preocupação na oferta, porém ainda há pouca preocupação nos impactos e contribuições que tais ações formativas têm trazido às práticas docentes.

A avaliação tem o propósito de verificar a qualidade e a agregação ou não dos conhecimentos e sua permanência nas práticas pedagógicas, sendo que Garcia (1999) defende que a formação de professores deve ser avaliada de forma ampla, por

meio do conhecimento sobre as atividades oferecidas, seu funcionamento e sobre os resultados obtidos.

De acordo com Garcia (1999), as avaliações formativa e somativa repercutem sobre a organização do programa durante e após sua finalização, respectivamente. A avaliação de um programa deve visar a tomada de decisões em relação à sua continuidade, expansão e funcionamento. Apesar da relevância do processo avaliativo das formações, o autor não define uma estratégia avaliativa posteriormente, ao término de um programa de formação, possibilitando uma interpretação não delimitada sobre as contribuições permanentes que a formação continuada oferece às práticas pedagógicas.

Marli André, em palestra proferida no IV Congresso Nacional de Formação de Professores⁸, em 2018, apresentou dados de sua pesquisa a ser publicada, sobre a falta de acompanhamento sistemático dos efeitos das ações de formação continuada em sala de aula. A pesquisadora também relata que as ações de formação continuada geralmente são voltadas individualmente ao professor, não considerando o coletivo escolar que também colabora para resultados satisfatórios na qualidade da educação. Moriconi (2017) em seu levantamento sobre a avaliação de programas de formação continuada, relata um baixo número de pesquisas voltadas para este tema, o que indica que a maior parte das formações ofertadas não tem acompanhamento sobre seus resultados. Imbernón (2016) elenca o acompanhamento e a avaliação das formações como uma etapa importante na construção de uma educação com mais qualidade.

Tavares (2016) e Miguita (2006) trazem duas visões a respeito da formação continuada e possíveis avaliações. A primeira autora relata em sua pesquisa apenas a avaliação dos professores que participam da formação, pensando nas melhores estratégias para assim avaliá-los. Já na segunda pesquisa, a autora relata uma experiência de pouco resultado entre a formação continuada da qual participaram algumas professoras e a prática em sala de aula.

Ainda na pesquisa desenvolvida por Moriconi (2017) sobre as avaliações da formação continuada de professores, é interessante apontar que uma das características principais em programa de formação é a aprendizagem ativa dos

⁸ Palestra proferida em 26/09/2018 no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento ocorreu na cidade de Águas de Lindóia entre os dias 24 a 26 de setembro de 2018.

professores, confirmando que quando o professor é o protagonista do seu aprendizado ele age com mais interesse e produz melhores resultados em sua prática escolar. A autora também lista alguns elementos que foram levantados em sua revisão sistemática a respeito da formação continuada com bons resultados tais como: políticas educacionais desde a formação inicial, currículo e avaliações, contexto da escola e seus objetivos, os conhecimentos, experiências e necessidades dos professores e pesquisas recentes sobre o tema.

Vaillant (2016) descreve em suas pesquisas elementos que contribuem para um bom desenvolvimento profissional dos docentes, vindo de uma estruturada formação continuada que segundo a autora deve se pautar principalmente na aprendizagem colaborativa.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (VAILLANT, 2016, p. 11)

Nesta seção 2.1 foram abordadas a busca pela superação de uma formação continuada que rompa com modelos prontos e eleve o professor ao papel protagonista em sua atuação profissional. É reconhecida e legalizada a importância da formação continuada como etapa construtora da profissionalização docente e de investimento para a qualidade da educação. As políticas de formação, tanto inicial quanto continuada, funcionam em parceria entre os governos Federais, Estaduais e Municipais, somando esforços para que haja uma gestão eficiente e estruturada para atender a demanda da formação de professores e sua continuidade ao longo da carreira. A participação ativa do professor em seu processo permanente de formação pode resultar em autonomia, mais envolvimento e segurança para sua atuação, buscando valorizar ações de formação continuada que fujam de modelos prontos. Também se tratou da falta de avaliações sobre a formação continuada e seus resultados efetivos na qualidade da educação, visto que o investimento é notadamente um esforço que contribui para melhorias no ensino.

Vista a estrutura política e reconhecimento da importância da oferta de formação continuada aos professores como investimento educacional e possibilidade de melhorias no ensino-aprendizagem, pode-se refletir sobre a oferta da formação continuada e se todas as áreas do conhecimento são valorizadas ao considerar uma

educação de qualidade. A próxima seção deste capítulo refletirá sobre essa distribuição das ações de formação nas áreas de conhecimento, com reflexões em torno da área da Educação Física, por vezes pormenorizada principalmente na atuação do professor polivalente. Para isto, contará com o levantamento de pesquisas específicas sobre a formação continuada em Educação Física, assim como uma análise da oferta de ações de formação em um sistema de ensino municipal paulista.

2.2 A necessidade da Formação Continuada em todas as áreas do conhecimento e as ações formativas em Educação Física

Apesar do reconhecimento e da valorização da formação continuada dos professores como constituinte da profissionalização e da elevação da qualidade do ensino, ainda há uma distribuição desigual nas ofertas em relação às áreas do conhecimento, sobretudo na área da Educação Física. A hierarquização dos conhecimentos faz com que mesmo nestas ações que objetivam promover reflexões e inovações sobre as práticas pedagógicas, ainda seja predominante a preocupação do desenvolvimento de alguns conhecimentos em detrimento de outros.

Os investimentos e as garantias legais do reconhecimento da formação continuada compõem as políticas de melhorias na qualidade da educação, porém sua organização ainda é centralizada em determinadas áreas do conhecimento. No documento “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 63) revelam que:

[...] o oferecimento de ações estratégicas por meio de cursos voltados apenas para língua portuguesa e matemática pode indicar a tendência a privilegiar tão somente as áreas de conhecimento do currículo da educação básica submetidas às avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo veiculada como obrigatória pela própria LDB e como requisito de cidadania, que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão [...].

Em função da pesquisa da produção da literatura específica sobre a formação continuada e sobre a Educação Física para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e pela dificuldade em encontrar pesquisas que abordassem a relação entre a formação continuada em Educação Física para professores atuantes nestas etapas da educação (tanto da área de Educação Física como da Pedagogia), decidiu-

se identificar o estado da arte da produção bibliográfica que enfoca este tema. A pesquisa foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, por concentrar as publicações das universidades brasileiras, e no *Scielo*¹⁰, no qual são publicados os artigos dos periódicos com relevância acadêmica. Somaram-se os resultados encontrados nas duas bases de pesquisas acadêmicas.

A base de pesquisa da CAPES permitiu filtrar os resultados a partir de 1996 e a base *Scielo* inclui artigos a partir de 1997. Foram usadas diferentes combinações de palavras-chave com a intenção de englobar publicações que utilizassem sinônimos para o termo “formação continuada”. As palavras-chave que compuseram a busca e seus resultados foram: “formação continuada” AND “professores” (4.643 resultados); “formação permanente” AND “professores” (241 resultados); “formação contínua” AND de “professores” (370 resultados). No total, foram encontradas 5.254 publicações.

Ao refinar a busca, especificando para a temática desta pesquisa, houve uma grande redução nas publicações encontradas. As combinações de palavras agora alcançaram estes resultados: “formação continuada” AND “educação infantil” (481 resultados); “formação contínua” AND “educação infantil” (50 resultados); “formação permanente” AND “educação infantil” (19 resultados). Ao pesquisar sobre a formação continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, utilizaram-se as seguintes combinações: “formação continuada” AND “ensino fundamental” (319 resultados); “formação permanente” AND “ensino fundamental” (62 resultados); “formação contínua” AND “ensino fundamental” (171 resultados); “formação continuada” AND “anos iniciais” (439 resultados); “formação permanente” AND “anos iniciais” (15 resultados); “formação contínua” AND “anos iniciais” (40 resultados).

Delimitando a pesquisa, aplicou-se sobre esses resultados o filtro da área de conhecimento da Educação Física alcançando-se o número de 12 estudos.

A partir dos resultados encontrados, verificou-se que há pesquisas que tratam da formação continuada em Educação Física e seus impactos nas práticas pedagógicas dos participantes (MATOS, 2015; SANTOS, 2014; ROSSI, 2013) e pesquisas que abordam a formação continuada para professores no âmbito da

⁹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

¹⁰ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

linguagem corporal, considerando-a como uma das linguagens principais na educação infantil (REGO JUNIOR, 2014; NADOLNY, 2010), incluindo o desenvolvimento de bebês (GARANHANI; NADOLNY, 2015). Estas pesquisas verificaram as contribuições da formação continuada nas mudanças das práticas pedagógicas dos professores participantes ou mudanças conceituais e a relação com o corpo, porém essas análises foram realizadas durante os programas de formação continuada.

Verifica-se, assim, uma produção científica recente relacionada à temática, porém estes estudos não verificam a continuidade de práticas construídas pelos professores participantes, posteriormente à finalização dos programas de formação.

Todas as ações ofertadas aos professores devem ser significativas e atender as diferentes áreas em que o professor atua. Professores formados em Pedagogia que atuam na educação infantil possuem uma função polivalente¹¹, em que se deparam com diferentes desafios ao lecionar todas as áreas pertencentes ao currículo deste nível de ensino. Mas nem sempre são ofertadas, igualmente, ações de formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento.

Para analisar a afirmação acima e traçar o cenário da oferta da formação continuada no Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP, *lócus* desta pesquisa de mestrado, foi realizado um levantamento (FRANZÉ; ROSSI, 2017) com o objetivo verificar como a Educação Física na educação infantil é contemplada na oferta de cursos de formação continuada do sistema municipal de ensino. Por meio de análise documental verificou-se a quantidade de cursos que abordam conhecimentos relacionados à área da Educação Física, oferecidos nos últimos cinco anos (2012-2016), e aqueles que tiveram como público-alvo professores atuantes na educação infantil.

Constatou-se que neste período a Secretaria de Educação ofereceu aos professores e funcionários do sistema municipal 485 ações de formação continuada, considerando cursos, oficinas, grupos de estudos e atividades de trabalho pedagógico, nas modalidades presencial e à distância.

Deste total, 30 cursos eram voltados ao desenvolvimento da Educação Física e contemplavam como objetivos: apresentação de fundamentos teóricos, planejamento de conteúdos, práticas específicas de modalidades esportivas e

¹¹ No Sistema Municipal de Ensino de Bauru não há professor especialista para ministrar as aulas de Educação Física na educação infantil, sendo o professor com formação em pedagogia responsável por desenvolver também esta área.

corporais, confecção de materiais, concepção de corpo, vivências, estudos, debates e compartilhamento de experiências.

Destes 30 cursos, 15 tinham como público-alvo professores atuantes na educação infantil. Estes 15 cursos tinham como objetivos o desenvolvimento dos fundamentos teóricos e aplicados do brincar na infância, práticas de danças, jogos e brincadeiras, estudos sobre concepção de corpo e o desenvolvimento pedagógico da ioga.

Diante deste quadro, pode-se concluir que a oferta da formação continuada relacionada aos conhecimentos da área da Educação Física é limitada diante das demais áreas de conhecimento. Ainda mais significativamente limitada é a proposta de tais ações formativas aos professores atuantes na etapa da educação infantil, representando 3,09% do total da formação ofertada no período analisado. André (2013) traz a informação de que ainda temos uma centralização das ações de formação continuada, principalmente, nas áreas de conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática, indicando também que os professores não são protagonistas das ações de formação das quais participam.

É preciso que as políticas públicas de formação continuada sejam direcionadas à elaboração de práticas reflexivas e apropriação de conhecimentos em todas as áreas que integram a educação básica, buscando uma formação integral, e que os professores e profissionais da educação sejam protagonistas de seus processos de formação permanente, atentando-se para as necessidades locais e coletivas.

Nesta seção foi realizado um levantamento sobre os estudos relacionados ao tema da pesquisa, assim como um levantamento sobre a oferta de ações de formação continuada em um Sistema de Ensino Municipal. Constata-se por meio deste levantamento que há uma distribuição desigual na oferta das formações continuadas entre as áreas de conhecimento, confirmando a preocupação maior com algumas áreas do conhecimento desenvolvidos na escola.

Em meio a essa reflexão sobre a hierarquização de conhecimentos, faz-se necessário repensar como as formações continuadas têm sido dirigidas no que condiz ao desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal dos professores, ou seja, refletir sobre uma formação continuada que avence para além da apropriação de conteúdos, incidindo também em atitudes e valores. Nesta próxima seção será discutida a importância em se promover formações que valorizem os diferentes aspectos do

desenvolvimento humano, considerando o professor como um ser individual e profissional.

2.3 Formação continuada de professores: a dimensão pessoal

Ao abordar a formação continuada de professores muitos pontos são levantados a fim de buscar qualidade para o que se oferece ao professor e assim conduzir a educação para melhor qualidade. Há de se considerar que a educação, de forma geral, é politicamente discutida como um eixo estratégico de avanços sociais, enaltecendo o seu valor social para um país. Em uma formação, os aspectos didático-pedagógicos e teórico-práticos, os conhecimentos científicos, culturais e filosóficos são fundamentais, e de acordo com o modelo de formação, conduzem de forma significativa ou não o resultado em práticas pedagógicas.

Contudo, o que ainda é pouco analisado na formação continuada é a relevância da formação de atitudes e valores, enfatizando-se as interlocuções entre o desenvolvimento profissional e pessoal na docência.

O processo permanente de aprendizagem do professor deve ser condizente com o desenvolvimento das diferentes esferas constituintes do ser humano. Como aqui já citado, a identidade profissional e pessoal do professor não podem ser dissociadas, por isso deve-se propor ações formativas que unifiquem essa visão do professor como um profissional que busca desenvolver-se em todos os seus aspectos.

Imbernón (2016) aborda a necessidade da ética ao se desenvolver ações formativas aos professores, tanto inicial quanto continuada. Para o autor, essa formação ética deve conduzir à apreciação de valores que levam à moral educacional. Para o autor, uma formação docente com valores éticos e morais é aquele que atribui que conhecimentos como as atitudes e emoções sejam abordados para além dos conteúdos. Essas atitudes e valores, segundo o autor, consistem em realização de trabalho em grupo, comunicação, resolução de problemas e conflitos, desenvolvimento pessoal com a equipe docente, entre outros.

Nóvoa (2017) cita o valor da disposição pessoal do professor no desenvolver da profissão. O autor refere-se à necessidade do professor se autoconhecer e se autoconstruir; para isso é preciso tempo e espaço. Nesta pesquisa, o autor reitera a

condição da profissão de professor nas dimensões pessoais e profissionais, relacionando o ser com o como se ensina.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2017) divide três dimensões importantes e que devem ser consideradas no aspecto pessoal, que resultam em atitudes condizentes à docência. Primeiro, o professor precisa ter vida cultural e científica própria, enriquecendo seu repertório pessoal, concomitantemente sua densidade formativa. É preciso também ampliar a dimensão ética, em que o professor exerce seu trabalho assumindo o compromisso com todos seus alunos. E, por último, o autor aponta a necessidade do professor estar preparado para as diversas situações e imprevistos, tornando sua dimensão pessoal tão relevante quanto a profissional:

No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1122)

As situações nas quais os professores se envolvem em seu cotidiano exigem conhecimentos para além do domínio de conteúdo e de processos didáticos-pedagógicos, e atribuem valor moral aos professores. Viana-Caetano (2011) relata que há estudos que apontam que os professores atribuem a si o papel da formação moral nos estudantes, sendo necessária a condução e resolução de conflitos que utilizem dos seus valores morais e, como a própria autora relata, da própria intuição. Neste caso, a intuição é o resultado de práticas mentais, sob a análise racional de riscos, situações de flexibilidade, rapidez e precaução. Seria o equilíbrio entre a racionalidade e a criatividade, utilizando esses exercícios da intuição como suporte.

Por meio desta reflexão sobre a formação continuada para além dos mecanismos que permeiam o ensino de conteúdos e suas práticas, demonstra-se a necessidade de uma formação que vise o ser humano em seu todo, e a formação pessoal como um dos pontos a serem desenvolvidos para tal objetivo.

Avalos et al. (2010) apresenta como itens constituintes dos conhecimentos necessários ao professor para suas práticas de ensino: as significações, as crenças e as emoções. Os autores, por meio do levantamento realizado nesta pesquisa, tratam a formação pessoal e estes componentes como parte constituinte de uma atuação docente com mais qualidade. As significações aqui trazidas à discussão pelos autores referem-se ao valor, entendimento que os professores atribuem ao seu trabalho e as

mudanças que incidem neste trabalho com o passar do tempo. O estudo aponta que essas significações são também influenciadas pelas políticas vigentes e pela cultura escolar, mas que são essencialmente significações pessoais.

Para os autores, as emoções permeiam as relações que os professores estabelecem com a carga de trabalho, com o ambiente escolar e com as pessoas que dele fazem parte. Essas relações podem ocasionar situações que comprometam o trabalho docente e, assim, prejudiquem seu andamento. Outro componente também relevante na formação docente levantado pelo estudo são as crenças pertencentes aos professores. Ainda, para Avalos et al. (2010), elas expressam os pensamentos pessoais dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem, e são determinantes para as práticas dos mesmos.

É possível conciliar a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, com o desenvolvimento pessoal, que sem dúvida é necessário para o exercício da docência. Imbernón (2016) ressalta que essa formação docente para valores e atitudes deve ser uma proposta de dentro de cada escola, e mais ainda, o autor afirma que como professores “Temos a obrigação de nos renovar a cada dia, de ser melhores, primeiro para nós mesmos, para depois ter condições de trabalhar com o outro, no grupo profissional e social, a condição de cidadania, onde você e eu somos o outro” (IMBERNÓN, 2016, p. 179).

O mesmo autor defende que a formação continuada em suas ações, deve ser organizada de forma crítica, revendo bases ideológicas e atitudinais, estendendo-se para o “terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes” (IMBERNÓN, 2009, p. 47), abandonando conceitos de mera atualização didática. Assim, a contribuição de uma formação continuada está em formar um sujeito crítico, capaz de processar informações, realizar análises, tomar decisões e reformular aquilo que julgar necessário diante do seu cenário de atuação. Imbernón (2009) completa que a formação continuada deve oferecer mais espaço de aprendizado por meio de reflexões sobre situações e sobre as necessidades identificadas pelo coletivo. Em um cenário escolar com áreas do conhecimento fragmentadas e hierarquizadas, como já refletido, é pertinente adentrarmos sobre o papel da linguagem corporal na infância e como a ioga pode ser uma prática agregadora tanto para o desenvolvimento das crianças como de professores. No próximo capítulo será abordada a relação da linguagem corporal com a formação humana, além da importância da consciência

corporal do professor e como a ioga pode contribuir para este propósito. Nesta próxima etapa, tratar-se-á, também, a ioga como prática constituída culturalmente e que pode ser desenvolvida na escola de forma lúdica com as crianças.

3 A LINGUAGEM CORPORAL E A CORPOREIDADE NA INFÂNCIA E NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A IOGA

3.1 A linguagem corporal e a corporeidade: fundamentos para a cultura de movimento na infância e na formação docente

Neste capítulo, para completar a fundamentação teórica relacionada ao objeto de estudo – as relações entre a formação continuada de professores e a área de conhecimento da Educação Física, especialmente a manifestação corporal da ioga – são trazidos para a discussão estudos sobre a linguagem corporal na infância e na formação docente.

Durante a infância, a linguagem corporal é eminente na criança. O prazer com o movimento é descoberto desde os primeiros meses e torna-se, como resalta Ehrenberg (2014), uma forma de comunicação e compreensão do mundo. Desde a infância a criança encontra diferentes formas de linguagens e que lhe serão úteis neste contínuo processo de comunicação e inserção no mundo.

Almeida (2016) chama a atenção para a relação do corpo e do movimento como linguagem que permite experiências para além de previsões científicas, contando muito mais com fluidez que cada sujeito pode construir, do que com uma representação previamente estabelecida:

Ao compreendermos o corpo e o movimento humano como linguagem, distanciamonos da objetividade (Objektivität) científica, como único caminho de acesso ao conhecimento, uma vez que essa tenta reduzir a complexidade do mundo à sua manipulação, transformação e domínio. Aproximamo-nos da objetividade (Sachlichkeit) da linguagem, que considera a dimensão de pertencimento ao mundo humano em seu caráter de historicidade, uma vez que não é possível compreendê-lo de fora (do mundo). (ALMEIDA, 2016, p. 33)

Sobre a relação do homem com a linguagem, em sua estrutura histórica e social, o Dicionário Crítico de Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014) busca amparar o conceito de linguagem para além de seu entendimento instrumental de comunicação, mas como uma criação que surge pela convenção social e que carrega a história e o processo social de um grupo. Ao compreender que a linguagem é criação do homem e que é carregada de fatores que vão bem além da explicação ou comunicação, entende-se que o sujeito e o objeto não podem mais ser separados, pois a comunicação que utiliza da linguagem não se sustenta por si só. A

partir daí a linguagem não pode ser mais explicada, mas apresenta-se como forma a ser compreendida, pois significa muito mais do que justificar procedimentos, como produção de conhecimentos ou adequar-se a alguma finalidade. Ruedell (2014, p. 427) completa: “é uma visão de linguagem ligada às vivências e intencionalidades humanas, que por natureza, são complexas e peculiares irredutíveis a uma explicação lógico-semântica”.

Sendo a linguagem humana responsável por essa abrangência comunicativa, é preciso compreender que o corpo como um todo possui uma linguagem. Schwengber (2014) alerta para as múltiplas linguagens do corpo, todas com seus significados históricos e vivos, não havendo possibilidade de linguagem sem a presença do corpo. Porém, segundo a autora, há uma grande dificuldade da escola em articular essas linguagens, inclusive por parte da Educação Física, que não trata a corporeidade em sua devida importância para a qualificação humana. A autora conceitua a linguagem corporal da seguinte forma:

A linguagem corporal é a maneira pela qual a comunicação é marcada pela intencionalidade do corpo. O corpo é o elemento central da comunicação. Emitimos mensagens corporais, somos mímicos, expressamo-nos com os gestos, as modulações das expressões corpóreas (movimentos da cabeça, dos braços, das mãos, dos pés, diversas posturas assumidas), choro, riso, dor, grito, ruído, respiração, até pelo próprio silêncio. Todos esses e outros elementos são conteúdos de expressão da nossa linguagem corporal. (SCHUWENGBER, 2014, p. 429)

Entretanto, a linguagem corporal tem sido secundarizada em relação às demais linguagens do ser humano, pois há diferentes tratamentos dos corpos, que são rotulados socialmente causando uma fragmentação, entre corpo, movimento e aprendizagem intelectual. Esta é uma visão predominante na educação, e tem sido mantida desde a formação inicial dos professores, quando se reforça que o professor deve concentrar esforços em aprendizados mentais.

As questões relacionadas ao corpo e a Educação Física não podem ser vistas como propriedade de uma ou outra disciplina na escola, sobretudo na Educação Infantil, em que busca-se espaços e tempos para a formação integral da criança e fragmentar os conhecimentos de modo disciplinar. Vaz (2002) discute a distinção entre presença do corpo em linguagem corporal e nos demais momentos, que ele chama de disciplinamento, ou ainda como se em atividades de linguagem corporal não existissem experiências significativas à formação plena da criança.

O autor supracitado retoma outros pensamentos constantes nas escolas sobre as aulas de Educação Física: a relação entre atividades físicas e o relaxamento de tensões, dissipação de energia, até compensação para bons comportamentos. Completa dizendo da importância de trazer o corpo em todos os momentos na escola, explorando suas diferentes expressões, e repensar as atividades corporais para além do trabalho de técnicas corporais.

Neste sentido, compreender o conceito de corporeidade é fundamental para que se pense em uma educação integral, reforçando o entendimento da ação do corpo na educação, assim como sua presença na escola e nas construções do conhecimento e atuação social. Corporeidade e motricidade colaboram para que o entendimento de corpo e seu movimento não sejam interpretados como partes isoladas, mecanizadas ou adestradas, mas seguem para uma compreensão ampla, em que o corpo é a marca atuante como um todo nos mais diversos espaços sociais, inclusive o escolar.

A busca pelo entendimento de uma concepção de corpo que ultrapasse o que até então era compreendido, fez com que se chegasse à fenomenologia. Merleau-Ponty é um dos difusores desta fundamentação filosófica em relação ao entendimento do corpo. Como citam Surdi e Kunz (2010), esta base conceitual é ancorada em Edmund Husserl, que buscou compreender o mundo como fenômeno, atribuindo a cada ser humano a participação em sua consciência própria deste fenômeno. Assim, a fenomenologia surge como um caminho para a compreensão do corpo e seu movimento de forma mais satisfatória, tornando o ser humano o centro de suas ações e construções.

A fenomenologia possibilita compreender o movimento humano como um diálogo entre o homem e o mundo, considerando o mundo vivido das pessoas como um caminho fundamental para a construção de uma gama de oportunidades significativas, para que o homem crie e recrie seus movimentos. (SURDI; KUNZ, 2010, p. 263)

A partir desse entendimento fenomenológico, Martins (2015) argumenta que o corpo é a base para formação de uma cultura e não apenas seu objeto de estudo, atribuindo, na atualidade, um papel gerador de cultura ao corpo e seus movimentos. Moreira, Chaves e Simões (2017) concluem este pensamento, ressaltando que o corpo, quando participante de uma educação centralizada nas ações e práticas humanas, consegue aprender o que foi produzido historicamente, e contribuir com a produção cultural do ser humano. Os autores definem que a corporeidade considera

as esferas “pessoal, política, cultural e histórica, pois, essas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos” (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 208), justificando a atenção à corporeidade como possibilidade voltada para a educação do corpo.

O movimento fenomenológico, como assim se refere Merleau-Ponty (1999), tenta superar as dificuldades que a filosofia apresenta ao explicar a relação do homem com o mundo, que muitas vezes tenta atribuir ao homem uma interação pré-determinada, sem compreender o processo individual que cada sujeito constrói em seu meio, incluindo o do próprio filósofo ao tentar explicar a relação do homem com o mundo, recorrendo a padrões. Merleau-Ponty (1999, p. 19) compara a visão fenomenológica com a filosofia: “O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade”. A fenomenologia se mostra um caminho para a compreensão de uma racionalidade que considera o que se sente ao invés do que apenas se vê. Merleau-Ponty (1999) aborda a necessidade de se agregar a visão objetivista e subjetivista, que eram separadas pelos confrontos filosóficos:

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. [...] O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18)

Assim, segundo a visão do movimento fenomenológico, a compreensão de homem precisa contar com a percepção, intencionalidade e experiências constituídas incluindo o mover do corpo, que resulta na transcendência e temporalidade da ação do corpo, assim como também a necessidade da interação com as coisas, objetos ou o outro que direcionam esse mover. Betti et al. (2007, p. 43) completa: “O movimentar-se humano é a própria transcendência, pois, a partir da atualidade da percepção, envolvido por uma intencionalidade, movo-me em direção ao futuro, a criação e a expressão”.

Nóbrega (2005, p. 606) corrobora essa ideia ao afirmar que “A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento”.

A mesma autora também reflete sobre o lugar do corpo na educação, e afirma que o corpo não é um mero instrumento das práticas educativas, mas logo todas as ações humanas emergem do ser humano que é um todo. Ainda, ressalta que “é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas sim um acontecimento da motricidade” (NÓBREGA, 2005, p. 607).

Evidencia-se, desta forma, a necessidade de compreender o corpo como um todo em todas as ações educacionais, atentando-se para uma educação que busque explorar para conhecer o corpo e ampliar todas as capacidades e potencialidades da criança.

Ao atribuir a importância da corporeidade na educação, compreende-se a valorização do movimento para além da coordenação motora, da mecanicidade física, pois como indicam Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), a corporeidade abrange uma educação proveniente das relações entre o homem, o mundo, a sociedade e a cultura. Os autores reforçam a compreensão que se deve ter a respeito do movimento na trajetória de aprendizagem, evolução e desenvolvimento ao longo da vida humana.

Aqui o movimento é compreendido como motricidade, pois como enfatizam Moreira e Campos (2017), a motricidade é uma forma de compreender o corpo não apenas como massa muscular e o movimento não apenas como prática repetitiva ou esportiva, mas a motricidade conduz a atribuição de significado ao movimento, sendo que ele não ocorrerá isoladamente.

A relação entre a percepção corporal, o sentido e a consciência corporal presentes em Merleau-Ponty é elucidada por um dos percussores da Ciência da Motricidade Humana, Manuel Sérgio (SÉRGIO, 1995). Segundo o autor a motricidade humana é entendida como uma ciência que parte do entendimento do corpo, mas que pode caminhar para a compreensão da percepção e da articulação do homem com mundo e suas construções corpóreas. Ainda segundo Manuel Sérgio (1995) as teorias da corporeidade e da motricidade se aproximam, pois a motricidade como ciência surge para justificar o processo de compreensão da corporeidade e sua superação do

entendimento do corpo na área biológica, sobre o movimento mecânico e da visão dualística, reconhecendo a presença humana no mundo com uma finalidade, intenção, o que o autor chama de projeto.

A motricidade supõe, de fato, o desenvolvimento das estruturas componentes do Sistema Nervoso Central; mantém a regulação, a execução e a integração do comportamento; traduz a apropriação cultural e da experiência humanas – no entanto, como *intencionalidade operante*, ela confere especial relevo ao *projeto*, à vontade de criação, ou melhor, de ruptura e transcendência, que anima a pessoa consciente e livre. (SÉRGIO, 1995, p. 26)

Ao longo da história foram atribuídas ao corpo diferentes visões e concepções, o que permanece até os dias de hoje em discussão. Desde a visão grega do corpo em relação a sua beleza e estética reproduzidas em esculturas, passando pela visão instrumentalista de Aristóteles em que o corpo possuía uma realidade limitada, Platão e a inferioridade do corpo em relação à alma, até chegarmos a Descartes em seu dualismo cartesiano, alinhando as seguintes concepções nessa fragmentação entre alma e razão (MARTINS, 2015).

Na educação, o corpo também encontra um processo de luta e reconhecimento por experiências que visem a uma educação integral. Como etapa constituinte da formação humana, a educação é uma dissipadora de concepção sobre o corpo humano. Socialmente o corpo ainda carrega os traços de uma cultura estética padronizada, em que sua redução ao belo torna-se a busca incessante. Moreira, Chave e Simões (2017) descrevem a atualidade como a privação dos corpos, a limitação dos movimentos em direção ao outro, até a insatisfação com o “corpo que se não alcançar o padrão estético vigente como o certo, estará fadado a ser desprezado, considerado imperfeito e não digno de atenção” (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 205).

Ao refletir sobre a área da Educação Física, Moreira, Chaves e Simões (2017, p. 208) enfatizam a relevância do estudo da corporeidade em seu processo de formação profissional, pois “reúne o ser físico, o intelectual, o sensível, o transcendente, deixando de lado a exacerbação da perspectiva racionalista e racionalizadora”. Porém, não apenas o professor de Educação Física, mas todo profissional que trabalha com a educação de crianças precisa compreender que o corpo necessita ser tratado em sua amplitude, seu significado e sua atuação social, sendo que mediante as significações individuais teremos seres humanos aptos a

romper com ideais de padrões tanto em relação ao corpo quanto ao que o corpo produz em suas ações.

Diante da constatação de que a área da Educação Física apresentava dificuldades em orientar-se por uma ciência que inclui a compreensão do corpo com base na fenomenologia e da dificuldade em ter uma ciência que atribuisse a centralização necessária ao corpo em relação a sua atuação, surge a Motricidade Humana. Segundo Pereira (2010) ela é composta pela dança, ginástica, jogos, esporte, lutas entre outros. A mesma autora explica que essa nova ciência rompe com o isolamento do movimento realizado pelo corpo, e entendido como ação apenas física e passa a atribuir ao movimento humano a intencionalidade da transcendência, considerando todas as esferas da constituição humana até então fragmentadas, participantes dessa ação motora intencional e com valor sócio-histórico-cultural.

O entendimento sobre a Educação Física na escola é o de uma das poucas áreas que atuam com o corpo no contexto educativo formal. Segundo Pereira (2010) seu processo de desenvolvimento deu-se por muito tempo como responsável pelo trabalho físico com o corpo, com uma finalidade apenas neste aspecto, ou sua instrumentalização voltada às práticas esportivas. Ainda segundo a autora, a Educação Física em seu processo de reconhecimento, recorreu às diferentes ciências, conciliando conhecimentos de áreas como a própria Pedagogia, Medicina, Psicologia, Sociologia, entre outras. Porém, mesmo pautada em diferentes ciências, a Educação Física encontrou dificuldades em traçar uma linha teórica que contemplasse seu trabalho e estudos sobre o corpo e suas concepções, sobre o movimento, sobre os esportes e a cultura das práticas corporais construídas ao longo do tempo.

O universo escolar é um dos principais locais de interação e experimentação da criança com o outro e com o mundo. Moreira e Campos (2017) chamam a atenção ao dizerem que a corporeidade não deve ser entendida apenas como um conceito, mas sim como uma atitude, uma postura, mediante a vida de cada um. Os autores colocam a importância do ambiente escolar como um meio de vivência dessa corporeidade, e citam que os professores devem ser capacitados para:

[...] da mesma forma que ensinam conceitos atrelados a várias disciplinas curriculares, ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviverem melhor, a não se esquecerem do corpo que são, isto tudo através da aprendizagem da motricidade e da corporeidade. (MOREIRA; CAMPOS, 2017, p. 136).

A construção por parte da escola no processo de significância do eu, da corporeidade e da motricidade conta com a atuação do professor como um provedor da condução que elevará o aluno a essa compreensão. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) refletem sobre o papel do professor em articular os conhecimentos desenvolvidos com a realidade constituída pelos alunos. Ainda segundo os autores, para promover essa contextualização por parte dos professores é preciso que eles sejam convencidos sobre a importância do que se aprende. A reflexão sobre esta ideia faz-se pertinente por se defender nesta pesquisa que a formação continuada não deve ser reduzida a um modelo aplicacionista, mas em concordância com a reflexão dos autores citados, deve preencher todo o conhecimento do professor, imergindo-o e tornando sua formação uma vivência que transborda e é assim multiplicada.

O movimentar-se humano é constituído de elementos significativos, por isso merece atenção quanto a sua compreensão de forma ampla, e não apenas considerando os aspectos fisiológicos ou mecânicos que compõem os movimentos. Surdi e Kunz (2010) alertam para uma compreensão reducionista sobre o movimento humano, conceituando-o apenas como repetição e excluindo a individualidade na realização destes movimentos, desvalorizando a capacidade de criação e as experiências vividas por cada um. O movimento é parte integrante da relação do homem e da sociedade que ele mesmo constrói, por isso:

O movimento é uma forma de conhecimento que nos possibilita identificar o significado do próprio movimento. Esta relação dialógica entre homem e mundo possibilita a construção de movimentos, que recebem significações e sentidos apropriados para cada execução.(SURDI; KUNZ , 2010, p. 270)

Sobre a importância do movimentar para o ser humano e sua concepção baseada nos princípios da fenomenologia, Surdi e Kunz (2010) lançam mão da teoria de Tamboer (1979) para explicar como o movimento intencional pode ser desenvolvido pelo ser humano. Segundo a teoria, (SURDI; KUNZ, 2010) a primeira forma de aquisição do movimento intencional é a forma direta, de forma espontânea e não pensada. A segunda forma é apreendida, gerada pela intencionalidade, distribuir ideia de como seja o movimento e a partir daí, propor movimentos mais ordenados com significado. A terceira forma é a criativo-inventiva, em que ocorre o momento da transcendência, correspondendo ao momento em que o ser humano

atribui significado novos significados ao mundo por meio de suas criações, favorecendo seu entendimento de mundo e suas relações consigo e com o outro.

Surdi e Kunz (2010) salientam o valor das experiências humanas na compreensão do mundo e de si mesmo. Para os autores, baseados na fenomenologia, o mundo possui diferentes experiências, assim como diferentes seres humanos, e não é possível prender-se a modelos definidos de movimentos e experiências, desconsiderando o significado que cada um atribui as suas vivências. Como reforçam os autores, é a partir das vivências e experiências que o conhecimento consegue evoluir e que cada ser humano atribui valor e significado ao que aprende.

Confirma-se a necessidade de um trabalho amplo no âmbito do desenvolvimento integral da criança. Para tanto, a visão integral do corpo em seus diferentes aspectos (biológico, intelectual e espiritual) deve começar pelas próprias professoras atuantes na educação infantil, sejam generalistas ou especialistas. Strazzacappa (2001) relata a importância do professor sentir, experimentar e descobrir seu corpo por meio de atividades que proporcionem tais sensações. Para a autora, somente desta forma é possível que o professor valorize o movimento e rompa com conceitos equivocados sobre o movimento corporal na escola. A autora ainda reitera o que Vaz (2002) diz sobre a necessidade de superar a ideia do movimento como mérito e a imobilidade como punição às crianças, reforçando a importância do movimento enquanto constituinte da formação humana integral.

Quando descobre as possibilidades do corpo e sua importância, o professor torna-se então o modelo, e a criança passa a imitá-lo por referência a ser seguida (STRAZZACAPPA, 2001), pois ele é o mediador entre a criança e o processo de descoberta do corpo e do mundo que a cerca. Sozinha a criança pouco descobre-se, e fica vulnerável aos estereótipos corporais presentes na sociedade. Entende-se que o professor educa conforme os conhecimentos e experiências que possui, sendo que sempre será a pessoa do docente (emoções, sentimentos, atitudes, valores, posturas) que estará à frente dos processos educativos e não as técnicas de ensino.

Na pedagogia da educação infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o "corpo e o movimento", seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas. (SAYÃO, 2002, p. 65).

Na educação infantil, a Educação Física por vezes não é fragmentada como disciplina, mas preocupa-se em desenvolver a linguagem corporal nas crianças pequenas. Garanhani e Naldony (2015) em sua pesquisa apontam as dificuldades que os professores atuantes na educação infantil têm em relação ao desenvolvimento da linguagem corporal com as crianças. O motivo, segundo as autoras, deve-se por uma formação inicial que quase não propõe o estudo do tema, ou então tem seu tratamento de forma reduzida, assim a formação continuada em linguagem corporal deve promover:

[...] as estratégias formativas podem e devem ser utilizadas como recursos que mobilizam estas profissionais a refletirem criticamente sobre as suas práticas no sentido de avaliá-las, compreendê-las, modificá-las e ressignificá-las, como também, acessar e compreender os saberes do movimento como uma linguagem da criança. (GARANHANI; NALDONY, 2015, p. 1021)

A formação continuada pode promover reflexões permanentes sobre a prática docente, buscando construir e ressignificar as ações dos saberes sobre o corpo e a linguagem do movimento na educação infantil e deve ser composta por elementos que conduzam novas práticas e que assim possibilite bons resultados.

Essas conclusões nos levam ao entendimento de que a formação continuada deverá ser o espaço de divulgação do trabalho, de conhecimento das novas práticas, de reflexão das ações, de interação das experiências, de superação das dificuldades e, conseqüentemente, de reorganização da atuação docente [...]. (GARANHANI; NALDONY, 2015, p. 1021)

A interação do homem com o mundo e as suas significações por meio das percepções do corpo acontecem quando estas significações e as construções são realizadas por cada um, de forma individual e valorizada no aspecto coletivo. A Educação Física pode ser a área de conhecimento que mais agrega experiências ao ser humano e suas construções corpóreas, mas é preciso que se compreenda que o corpo não estará restrito no uso esportivo, ou apenas na Educação Física e que inicialmente o corpo do professor é o ponto de partida desta importância para as crianças. Nas formações voltadas para tal área, o professor precisa construir ou reconstruir sua corporeidade, e aplicar esse entendimento em suas aulas, de forma ampla, reconhecendo a presença do corpo em todo processo de aprendizagem.

No próximo tópico será abordada a relação da ioga com as crianças, seu desenvolvimento de forma pedagógica e o desencadear da formação a partir das vivências pessoais das professoras participantes.

3.2 A ioga na educação: formação de professores e crianças

A palavra ioga¹² é derivada do sânscrito, língua em que foi escrito a maioria dos textos da ioga (FEUERSTEIN, 2006), e significa “atar, reunir, ligar e juntar, focar e concentrar a atenção em algo, usar e pôr em prática; significa também união e comunhão” (IYENGAR, 2016, p. 23). Ainda segundo Iyengar (2016), a sistematização da ioga foi feita por um mestre indiano, conhecido como Patañjali, contendo 185 aforismos, que é registro das etapas para se alcançar a transcendência, ou seja, o encontro de si mesmo, de forma concentrada sem as oscilações da mente. Feuerstein (2006) apresenta uma explicação concisa sobre o pensamento de Patañjali em relação à ioga:

Patanjali (no *Yoga-Sûtra* 1.2) define o Yoga simplesmente como “a restrição dos turbilhões da consciência” (*citta-vritti-nirodha*). Isto significa que o Yoga é a concentração da atenção no objeto que está sendo contemplado, à exclusão de todos os outros. Ao fim e ao cabo, a atenção deve concentrar-se no Si Mesmo transcendente e fundir-se com ele. Não se trata de uma simples questão de impedir que os pensamentos surjam; trata-se de uma concentração do corpo inteiro, na qual todo o ser da pessoa se aquieta. (FEUERSTEIN, 2006, p. 36)

As práticas de ioga são ações que englobam posturas físicas, meditação, técnicas de elevação espiritual, entre outras. Existem diferentes linhas ou escolas de ioga, mas todas tem o objetivo da transcendência e a supressão das oscilações da mente. A linha de ioga pela qual o programa de formação é orientado, assim como as práticas desenvolvidas com as crianças é denominada Hatha Yoga. Iyengar (2016) esclarece que esta linha caracteriza-se por apresentar uma visão mais moderna da ioga, valorizando o corpo, com maior frequência de *ásanas* (posturas) e *pranayamas* (respiração), além dos valores e atitudes (*yamas* e *nyamas*) associados à experiência corpórea, e não apenas as práticas de meditação. Porém, a ioga com enfoque educacional não visa a transformação ou alcance espiritual, sendo desconsiderada a ioga como vertente religiosa.

Ao desenvolver a ioga como prática pedagógica na escola, utiliza-se de alguns dos estágios ou passos de acordo com a compilação do Yoga Sutra realizada pelo filósofo indiano Patañjali, por volta de 200 d.C., texto considerado fundamental para o

¹² Nesta pesquisa ioga é escrita com “i” ao invés de “y” seguindo a normal culta da Língua Portuguesa.

sistema filosófico da ioga – no qual indica os oito passos do caminho da ioga, sendo eles: *yama*, *nyama*, *ásana*, *pranayama*, *pratyahara*, *dharana*, *dhyana* e *samadhi* (FEUERSTEIN, 2006).

Os *yamas* (disciplina externa) e *nyamas* (disciplina interna) se referem a princípios morais e éticos, recomendando a não-violência, a verdade, o desapego, o autoestudo, a disciplina, o contentamento, entre outros; os *ásanas* são as posturas psicofísicas; os *pranayamas* são técnicas de controle da respiração; *pratyahara* é a abstenção dos sentidos; *dharana* refere-se à concentração; *dhyana* é definida como meditação e o oitavo e último passo, *samadhi* como integração (MASSOLA, 2008).

Feuerstein (2006) define em sua obra, como os *yamas* e *nyamas* podem auxiliar a contemplação de um ser integral. Os *yamas* estão relacionados ao controle interno ou de comportamento do ser humano e são descritos como: *ahimsa* (não-violência contra a natureza, animais, os outros e contra si mesmo), *satya* (verdade, não mentir para os outros, nem para si mesmo), *asteya* (não roubar; válido para itens materiais, ideias, tempo, saúde etc.), *brahmacharya* (contenção, celibato e equilíbrio da sexualidade) e *aparigraha* (não acumulação ou desapego em relação a objetos, pessoas, cargos etc). Já os *nyamas*, segundo o mesmo autor, estão relacionados à disciplina interna ou a atitudes a serem cultivadas, como: *saucha* (purificação ou limpeza do corpo e dos pensamentos), *santosha* (prática de contentamento diário e agradecimento por todas as situações), *tapas* (perseverança e disciplina para o desenvolvimento físico, mental e espiritual), *svadhyaya* (estudo de si e dos textos relacionados à ioga) e *isvara-pranidhana* (entrega ao caminho espiritual).

Assim, a ioga propicia a reflexão em torno de princípios morais e éticos, o desenvolvimento de posturas para o equilíbrio psicofísico e os exercícios de respiração para a expansão da energia vital. As técnicas de concentração e relaxamento também são desenvolvidas na escola, principalmente por proporcionar aos alunos momentos de contemplação de seus próprios corpos e tranquilidade. Os dois últimos passos (*dhyana* e *samadhi*) referem-se, sobretudo, ao mundo adulto, não sendo contemplados nos projetos de ensino para crianças, como orienta Flak e Coulon (2007).

Esta pesquisa tem como participantes professoras atuantes na educação infantil, que frequentaram um programa de formação continuada inserido no campo da Educação Física, especificamente com a mediação da manifestação corporal da

ioga, visando tanto o desenvolvimento pessoal das professoras, com a prática da ioga, como a construção de conhecimentos para inserção da ioga na escola, abrangendo esta área do conhecimento também desenvolvida pelas mesmas na educação infantil.

Essa manifestação corporal abrange o conceito de corpo integralmente, proporcionando conhecimento nos aspectos físicos e mentais, além da interação com a natureza. As práticas da ioga na escola devem “buscar construir formas para orientar e conscientizar as crianças sobre suas emoções, investir no autoconhecimento, nas posturas físicas, técnicas de atenção, concentração e meditação” (ROSSI; MIZUNO, 2016, p. 24).

Assim, por meio dos *ásanas* (posturas), dos *yamas* (virtudes e valores que ensinam a não violência, a verdade, o não roubar, o desapego e o não desvirtuar) e dos *nyamas* (disciplinas internas que pregam a purificação, o contentamento, a austeridade, o autoestudo e a autoentrega) a criança constrói e vivencia seu autoconhecimento e uma interação harmoniosa com o meio em que vive e com os demais seres humanos.

O desenvolvimento da ioga com crianças também conta com as práticas de relaxamento, técnicas de respiração (*pranayamas*) e meditação. A ioga nesta fase escolar deve ser explorada pela ludicidade, pois é por este veículo que a criança realiza sua leitura de mundo e suas intervenções. As brincadeiras e jogos são pertencentes à cultura das crianças, pois a ludicidade presente estimula a imaginação, a criatividade e a ioga possibilita utilizar desses meios na educação, considerando as especificidades da infância e os processos didático-pedagógicos desta faixa etária. A ioga, assim,

[...] representa um caminho para o desenvolvimento das capacidades de conviver, de estar junto, de dialogar, de participar e de se desenvolver, por intermédio da ação lúdica da criança, parte constituinte da formação humana, respeitando-se a(s) cultura(s) infantil(s), sendo a criança concebida como produtora de cultura(s). (ROSSI; MIZUNO, 2016, p. 30).

A ludicidade presente na infância pode ser caracterizada como um caminho a ser explorado para a compreensão e valorização da criança no meio em que vive. O brincar também configura-se como uma ação de reconhecimento do corpo, por isso a linguagem corporal na infância deve incluir as brincadeiras e seu caráter lúdico.

Segundo Barreto, Wiggers e Freire (2017), ao analisarem a obra de Friedmann (2013), que aborda a infância e seus caminhos atuais, a ludicidade deve permitir a

criança expressar suas potencialidades individuais, canalizar emoções e desenvolver habilidades. Silveira (2012) relata que a ioga com crianças apresenta também este objetivo, perpassando sua prática corporal e indo ao encontro das necessidades do desenvolvimento das habilidades emocionais conjuntamente com o lúdico.

O lúdico exerce um papel fundamental na introdução da criança ao movimento, oportunizando a ela uma linguagem corporal na qual apresentará domínio quanto mais for desenvolvida.

Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram tecidos nos diversos contextos sócio-culturais) [...] (AYOUB, 2001, p. 57).

Assim como qualquer prática educativa, o trabalho com a linguagem corporal na escola deve ser equilibrado entre a liberdade, a autonomia e a espontaneidade da criança em se movimentar e se expressar, bem como com ações pedagógicas do professor para ampliar tais possibilidades de desenvolvimento.

Imaginando, fantasiando e criando, a criança abre portas para novas formas de movimentos, por meio da fantasia do real. Mas a materialização das fantasias deve fazer conexões com as ações reais, com a identificação de possibilidades de movimentação. (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 526).

A presença da ioga na educação far-se-á desta forma, incluindo o movimento com sentido, participando deste momento a imaginação e a corporeidade de cada criança, mediada por jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, entre outras linguagens da infância. Kishimoto (2010) coloca que é preciso conciliar a educação com a brincadeira, o ambiente escolar deve estar voltado às possibilidades de brincadeiras nos mais diversos momentos. Segundo Flak e Coulon (2007) as crianças precisam canalizar suas energias de forma harmônica, promovendo a conexão interior em prevalência sobre a conexão com os circuitos externos. Para os autores a ioga é uma forma de possibilitar às crianças a educação dos sentidos, utilizando-os conscientemente, alertando assim para uma exploração exagerada e prejudicial de todos os sentidos do corpo ao mesmo tempo (como muitas vezes os aparelhos eletrônicos fazem).

Martines (2009) relata que a infância é uma fase propícia às práticas de ioga, pois a flexibilidade corporal colabora para o desenvolvimento das posturas,

conhecidas como *ásanas*, porém a autora completa que a prática da ioga não considera apenas as melhorias físicas nas crianças e suas propensões, mas a integralidade do corpo, considerando o controle da calma, da concentração e da melhora da respiração.

Silveira (2012) e Benvindo (2015) reiteram a visão da ioga sobre a integralidade e equilíbrio do corpo, possibilitando o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e psicológicas. Essa interpretação integral do corpo é exemplificada quando busca-se regular a respiração conciliando-a com os movimentos.

Possignolo (2012) relaciona as práticas de ioga com a melhoria sobre as tensões pelas quais as crianças passam em seu cotidiano, considerando a rotina estressante e conturbada de muitas delas e que pode resultar em agressividade. Para a autora, a ioga pode auxiliar as crianças a desenvolver a consciência de coletividade, compreendendo a importância de um ambiente harmônico e buscando o bem-estar de todos.

Por se tratar de uma prática que envolve a integridade do corpo e busca um trabalho unificado, é relevante abordar a formação do professor em relação aos conhecimentos de ioga. Possignolo (2012) ressalta a importância do educador manter uma postura adequada segundo os ensinamentos da ioga, considerando essa busca pelo ambiente harmônico, a confiança em si e nos outros, a boa relação com o corpo e seus limites. Pode-se assim conciliar esta ideia da ioga com modelos de formação continuada que valorizem e considerem a formação pessoal valorativa. Viana-Caetano (2011) aborda em sua pesquisa que a dimensão pessoal do professor é uma das ativações mais usadas no processo de ensino e no relacionamento com os alunos, diminuindo a distância que há pelos diferentes níveis de conhecimentos entre as partes. A autora coloca que quando há capacidade de controlar, entender, avaliar e utilizar as emoções conscientemente, pode haver a potencialização de processos cognitivos, gerando escolhas mais livres, responsáveis e solidárias.

A inserção da ioga no ambiente escolar aos poucos tem crescido e ganhado adeptos desta prática como forma de oferecer qualidade ao desenvolvimento dos alunos. Em Londres¹³, em um total de cinco creches, as crianças com três anos têm

¹³ Divulgação pela rede BBC Brasil em 3 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45058372>. Acesso em: 22 out. 2018.

realizado simples movimentos de ioga como forma de tomada de consciência corporal, de respiração e de combate ao estresse e ansiedade infantil.

Quando se trata da formação que envolve a linguagem do movimento, as vivências por parte dos professores apresentam-se relevantes, pois o ensino e a compreensão da importância de tal linguagem para a criança tornam-se muito mais significativos com a percepção das sensações que o movimento provoca. Garanhani e Nadolny (2015) relatam que a articulação entre a teoria utilizada para embasar os conhecimentos sobre o movimento na educação só alcançam bons resultados se for oportunizado ao professor a prática, cerceada por ações e experiências, gerando reflexões sobre o significado pedagógico que é construído pelo professor.

Poucas são as pesquisas que investigam a formação do professor para o trabalho com a ioga na escola. Pesquisas como as de Deutsh et al. (2013) e Faria et al. (2013) abordam experiências das práticas de ioga nas escolas e afirmam seus benefícios para alunos e professores. Cabe investir em estudos que aprofundem as análises sobre as ações formativas para professores no que se refere à inserção desta prática corporal na escola.

Dentre as estratégias, visualiza-se o desenvolvimento de processos de formação continuada que permitam ao professor vivenciar, experimentar, criar relações e dominar o conteúdo que está sendo abordado. Como anteriormente problematizado, as formações que buscam apenas reproduzir conteúdos seguindo padrões estabelecidos por especialistas¹⁴ não contribuem satisfatoriamente para a qualidade do ensino e das práticas do professor. É preciso que o professor seja constituinte do seu processo de formação, articule suas práticas, seus conhecimentos, suas experiências e vivências e que sejam ofertadas ações nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando conhecimentos acadêmico-científicos, filosóficos, pedagógicos, estéticos, emocionais, corporais etc., reconhecendo a importância de todas as áreas do conhecimento e vivências no processo de formação humana.

A linguagem corporal é uma manifestação a ser explorada amplamente por toda infância, a fim de gerar uma consciência corporal, mas que ao longo da trajetória escolar vai perdendo espaço para a imobilidade dos corpos. Os déficits na formação inicial em determinadas áreas do conhecimento, como no caso da Educação Física

¹⁴ Imbernón chama de especialistas profissionais os que abordam o tema educação, mas que não pertencem à classe (IMBERNÓN, 2010).

para a educação infantil, colaboram para a secundarização da corporeidade e da motricidade desde a primeira infância. Formar professores, desde o processo inicial, que compreendam os aspectos da cognição como algo pertencente ao corpo todo, é uma forma de possibilitar reflexões sobre o tema. Porém, torna-se frágil propor ao professor uma modificação de sua visão corporal sem que o mesmo vivencie, experimente, sinta e (re)construa a consciência do seu corpo.

A relação entre motricidade e corporeidade ocorre pela ligação que possuem: a primeira por ser uma ciência que permite a compreensão do movimento de forma mais ampla, a segunda por atribuir significado e construções filosóficas ao que antes era visto apenas como biológico. A união dos conceitos fez com que motricidade e corporeidade conseguissem aliar o entendimento do corpo humano com abrangência, aprofundando discussões e pesquisas. Segundo Vieira e Cunha (1995) a motricidade é constituída por energia, processo adaptativo, processo evolutivo e processo criativo. Ao relacionar a energia, o autor destaca que esta é o mover do ser humano e é o que encaminha para a transcendência, ou seja, para uma busca ou construção corporal ainda não estabelecidos. O processo adaptativo é a ocorrência da adaptação do ser humano ao ambiente em que está e da evolução das suas estruturas biológicas, o que mais tarde permitirá seu processo evolutivo. Já no processo evolutivo, o ser humano que já tem predisposição a seguir a cultura e a interiorizar suas vivências, passa a manter esse meio como forma de existência e do seu próprio desenvolvimento. No último aspecto, o processo criativo, começam a ser incluídas na interação do ser humano e seu meio, as vontades, desejos e capacidades em buscar realizações. Neste ponto considera-se que o significado e sentido das construções passam a guiar o homem, incluindo a compreensão de si.

Ao defender uma educação pautada na corporeidade, é preciso pensar que o movimento é fundamental na aprendizagem, na evolução, que inclui o entendimento que cada um tem si, do outro e do mundo que constituem (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016). Os autores completam a ideia, reforçando o que venha a ser a valorização do movimento na educação:

Para apreender esse movimento precisamos ir além dos conceitos definidos e intelectualizados aos quais estamos historicamente submetidos. Nossa educação precisa caminhar rumo a valorizar concepções que sejam apreendidas e incorporadas, permitindo-nos descobrir o que somos, queremos e podemos alcançar. (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 70).

O trabalho com a ioga quer seja na formação dos professores, quanto na educação infantil, precisa primeiramente ser experienciado, compartilhado e apropriado pelos que desenvolvem tal prática. A ioga, como já citada anteriormente, busca equilíbrio e conhecimento integral do corpo, por isso é uma prática que agrega positivamente a todos do contexto escolar o conhecimento de si, o respeito ao ambiente em que se vive e a boa convivência com seu entorno social.

Neste capítulo foi possível compreender como a corporeidade tem surgido como uma das principais vertentes sobre o movimento humano, baseada nos estudos filosóficos da fenomenologia. A motricidade surgiu como ciência que aprofunda os estudos no movimento e seu significado e intenção, superando a visão mecânica ou reprodutiva e imitativa que outras ciências estudam. A linguagem corporal como forma de manifestação, compreensão e comunicação com o mundo é uma das principais linguagens infantis e, por isso, é preciso que faça parte desde a formação inicial dos professores e receba a atenção devida na formação continuada, como forma de melhorar a compreensão dos professores sobre o desenvolvimento desta linguagem. Conjuntamente com o entendimento de movimento e corpo até aqui defendidos, apresentou-se a ioga na educação infantil como prática pedagógica que surge articulada com a dimensão lúdica, proporcionando a vivência de novos movimentos, o conhecimento de si e o desenvolvimento de uma corporeidade que possibilita a construção de sentido e significado ao que a criança produz com seu corpo, suas emoções e as relações com o outro e o meio em que vive.

O capítulo seguinte traz as etapas metodológicas que guiaram esta pesquisa, como o delineamento metodológico, descrição da técnica de coleta de dados, da pesquisa de campo e suas participantes e os procedimentos de análise dos dados coletados.

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento metodológico

As investigações em Ciências Sociais, em sua maioria, ocorrem de forma qualitativa, pois lidam com uma realidade em que o agente e o objeto de estudo são seres humanos (MINAYO, 1993). Minayo ainda justifica o uso da investigação qualitativa classificando-a em três aspectos que constituem e caracterizam este tipo de pesquisa: o objeto das Ciências Sociais é histórico; possui consciência histórica, identidade entre sujeito e objeto; e, por último, sua relação intrínseca e extrinsecamente ideológica.

Sendo a Educação pertencente ao campo das Ciências Sociais e Humanas, as pesquisas realizadas nesta área, prioritariamente, são de cunho qualitativo, pois “[...] os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Minayo (1993) reitera que a abordagem da pesquisa qualitativa tem como objeto de análise as relações humanas, as representações e as intencionalidades e, por esta razão, não consegue ser reduzida em números ou quantidades.

Nesta pesquisa realizou-se uma investigação de cunho qualitativo, pois atribuiu-se a ela a qualidade de compreender a educação como fenômeno contextualizado em detrimento à quantidade de que este fenômeno pode corresponder. Assim como reitera Tozoni-Reis (2007, p. 10) “em educação, a pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados”.

No campo educativo, quando se trata de realizar uma pesquisa, questionam-se quais contribuições esta pode agregar para a melhoria da educação. Tozoni-Reis (2007) trata a educação como um fenômeno e justifica as investigações que a abordem em seus diferentes aspectos:

Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora. (TOZONI-REIS, 2007, p. 12).

Diante desses pressupostos, a natureza qualitativa se revela nesta pesquisa por sua temática estar relacionada às percepções das professoras participantes em relação à formação continuada e às práticas pedagógicas na educação infantil no âmbito da área de conhecimento da Educação Física, particularmente com a manifestação corporal da ioga, exigindo, assim, uma análise complexa, atribuindo valor significativo ao que foi exposto pelas docentes que participaram da coleta de dados.

4.2 Técnicas de coleta de dados

A pesquisa recorreu à entrevista semiestruturada para a coleta de dados, buscando estabelecer a triangulação das informações coletadas e a qualidade nos levantamentos e análises à luz da literatura.

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o estudo de autores e produções relevantes para o tema da formação continuada para professores. A pesquisa bibliográfica visa atualizar o que foi produzido ao longo dos últimos anos sobre o tema e, nas análises de dados, embasará as discussões. Ainda contemplando a pesquisa bibliográfica, foi complementada e aprofundada a análise sistemática de pesquisas científicas que abordaram o tema da formação continuada em Educação Física para a Educação Infantil, conforme indicado no referencial teórico. Esta análise sistemática foi realizada nas bases de pesquisa da CAPES (Banco de teses e dissertações) e *Scielo bases* que concentram produções significativas na área investigada.

Para a coleta de dados com as participantes do estudo foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. O uso da entrevista é muito comum em pesquisas qualitativas, pois como explica Minayo (1993, p. 64) “Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto”. A autora completa dizendo que as entrevistas podem oferecer dois tipos de informações: primeiramente informações encontradas em documentos e posteriormente informações de caráter subjetivo, em que são consideradas as reflexões e as interpretações da realidade por parte do entrevistado (MINAYO, 1993).

Bogdan e Biklen (1994) relatam a importância da flexibilidade da entrevista para que seus objetivos sejam alcançados. Os autores caracterizam como uma boa entrevista aquela que permite aos sujeitos estarem confortáveis no estabelecimento do diálogo, produzindo dados mais ricos e com detalhes. Triviños (1992) refere-se à entrevista semiestruturada como aquela que se baseia em questões básicas, suportadas por teorias pertinentes à pesquisa e posteriormente permite que surjam outras questões e outras hipóteses conforme as respostas do participante. A entrevista semiestruturada permite direcionamento inicial, com possibilidades ainda mais enriquecedoras para discussões do que outros instrumentos de coleta. Foi realizado um estudo piloto para o refinamento do roteiro de entrevista, buscando aprimorar as questões e realizar uma coleta de dados condizente com os objetivos da pesquisa. Tozoni-Reis (2007) justifica o uso do estudo piloto para testar a articulação das questões e a não indução do pesquisador nas respostas.

Para nortear a entrevista e corresponder aos seus objetivos, o roteiro (Apêndice B) foi elaborado com base nos eixos temáticos:

- I – Motivação e interesse em participar do programa de formação.
- II – Pressupostos teóricos e o formato de desenvolvimento da formação.
- III – Relação teoria-prática durante a formação e a ressignificação para as práticas escolares.
- IV – Percepções sobre os conhecimentos apropriados/construídos, suas implicações nas práticas pedagógicas e a constante reelaboração e desenvolvimento.
- V – Implicações do programa para a formação pessoal (atitudes, valores, crenças, concepções sobre Educação Física, corpo, movimento, educação etc.).

Além disso, foram levantadas informações das participantes, tais como formação acadêmica, experiência profissional, jornada de trabalho, idade e nível de ensino em que atuam.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho de 2018. Para que fosse possível a realização desta pesquisa contando com a participação das professoras pela técnica de entrevista, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista - UNESP, sob o parecer 2.538.327. Foram garantidos os direitos das participantes previstos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, segundo o termo de consentimento livre esclarecido/TCLE (Apêndice A), como o anonimato nas citações referentes às suas

falas, transcrições e publicações e a possibilidade de se ausentarem da pesquisa se assim desejassem. Os nomes atribuídos são fictícios.

Por se tratar de uma pesquisa que analisa especificamente um programa de formação continuada, é necessária a descrição do programa do qual as professoras participaram, em que relata-se: objetivos, justificativa, fundamentação teórica e conceitual, base didático-metodológica, estratégias teórico-práticas de formação e procedimentos para a avaliação formativa dos participantes, fornecendo subsídios para o diálogo com as entrevistas e referencial teórico.

Também são analisados documentos oficiais relacionados às políticas públicas de formação continuada de professores e diretrizes nacionais (BRASIL, 1996; 2015; 2016), e publicações que possam contribuir para esta etapa da pesquisa (documental) como Gatti; Barreto e André (2011), André (2013), entre outros textos que sejam pertinentes e possam contribuir com a análise.

As coletas pelas entrevistas e a descrição do projeto de formação continuada em sua estrutura didática-metodológica têm o objetivo de verificar as possíveis implicações da formação para a prática pedagógica das professoras em médio prazo, relacionando a estrutura conceitual e pedagógica do programa aos conhecimentos teórico-práticos das professoras no que se refere à Educação Física na educação infantil.

4.3 Pesquisa de campo e participantes

Esta pesquisa tem como participantes professoras que frequentaram um programa de formação intitulado “Programa de Formação Continuada de Professores: Corporeidade e loga na Escola”, desenvolvido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Bauru, em parceria com o Sistema Municipal de Ensino da cidade de Bauru-SP. O projeto é caracterizado como Extensão Universitária e recebeu apoio da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UNESP.

O programa em específico abrange uma área de conhecimento, por vezes, desprestigiada pela formação inicial em Pedagogia, mas que tem seu reconhecimento como base para o desenvolvimento humano, que é a Educação Física. Considerando, como enfatiza Vaz (2002), a multivocalidade do corpo, espera-se que na infância as

questões relacionadas ao corpo e ao movimento na escola sejam entendidas de forma ampla e multifacetada, nas interfaces entre Educação Física e Pedagogia.

Visto que o programa de formação teve por objetivo conduzir as participantes para uma ação e reflexão sobre os conhecimentos disseminados, faz-se a articulação desta pesquisa com os desdobramentos objetivados pelo programa, investigando assim se essas ressignificações de fato aconteceram em um período médio de tempo (dois anos) após a formação.

No período de 2015 a 2017 foram desenvolvidas três turmas de formação. As duas primeiras turmas tiveram duração de um ano e meio, sendo o período de curso organizado em três semestres, somando carga horária de 120 horas. A terceira turma foi desenvolvida em um ano, com dois semestres de curso e carga horária de 80 horas.

Como o objetivo da pesquisa é analisar se os conhecimentos veiculados na formação foram ressignificados em médio prazo, para a coleta de dados selecionaram-se as professoras participantes das duas primeiras turmas entre 2015 e 2016¹⁵. Ainda, considerou-se como critério de inclusão a conclusão dos três módulos do programa de formação.

¹⁵ A formação da 1ª turma ocorreu no 1º e 2º semestres de 2015 e 1º semestre de 2016; enquanto que a formação da 2ª turma foi no 2º semestre de 2015 e 1º e 2º semestres de 2016.

Quadro 1 – Perfil formação acadêmica e atuação profissional das professoras entrevistadas

Professora ¹⁶	Idade	Formação acadêmica				Docência				Atua em outras esferas/campos
		Formação Superior e/ou Nível Médio	Instituição Curso Superior/Magistério	Conclusão Curso Superior	Pós-Graduação	Tempo de docência	Tempo de atuação - Educação Infantil	Níveis para os quais leciona atualmente	Jornada de trabalho semanal	
Rosa	50 anos	Pedagogia/ Serviço Social	Privada	2005	Educação Especial Artes Alfabetização Gestão Escolar	23 anos	10 anos	Ed. Infantil e Ensino Fundamental	46 horas	Professora Rede Pública Estadual
Julia	32 anos	Pedagogia	Privada	2008	Psicopedagogia Artes	6 anos	6 anos	Ed. Infantil	44 horas	Não
Rubia	35 anos	Pedagogia	Pública	2005	Não possui	13 anos	13 anos	Ed. Infantil	30 horas	Não
Hortência	46 anos	Magistério Pedagogia	Privada	1986	Pedagogia do Teatro e Dança Gestão Escolar	25 anos	23 anos	Ed. Infantil	35 horas	Não
Amarílis	55 anos	Magistério Pedagogia	Privada	2016	Não possui	34 anos	34 anos	Ed. Infantil	35 horas	Não
Eloísa	43 anos	Magistério Pedagogia	Privada	2009	Gestão Escolar Ed. Especial Ed. Física	21 anos	21 anos	Ed. Infantil	35 horas	Não

¹⁶ Os nomes que constam na tabela de identificação são fictícios.

Jasmin	40 anos	Magistério Pedagogia	Privada	2007	Psicopedagogia Ed. Especial Gestão Escolar	20 anos	20 anos	Ed. Infantil/ Ens. Fundamental	25 horas	Professora Rede Pública Municipal de outra cidade
Joana	61 anos	Pedagogia	Privada	1985	Psicopedagogia Transtornos globais	11 anos	10 anos	Ed. Infantil	20 horas	Não
Carla	33 anos	Magistério Pedagogia	Pública	2010	Ed. Infantil	15 anos	15 anos	Ed. Infantil	30 horas	Não
Vera	43 anos	Magistério Pedagogia	Privada	2008	Psicopedagogia	26 anos	8 anos	Ed. Infantil	30 horas	Não
Karina	49 anos	Pedagogia	Privada	1989	Ed. Infantil Gestão Escolar	21 anos	21 anos	Ed. Infantil	35 horas	Não
Cassia	46 anos	Magistério Serviço Social Pedagogia	Privada	2009	Ed. Infantil Ed. Ambiental	18 anos	18 anos	Ed. Infantil	35 horas	Não
Paula	44 anos	Magistério Ed. Artística/Artes Plásticas	Pública	1999	Psicopedagogia Administração Escolar	21 anos	21 anos	Ed. Infantil	30 horas	Não
Laura	50 anos	Magistério Pedagogia	Privada	1989	Educação Infantil	31 anos	29 anos	Ed. Infantil	30 horas	Não
Magnólia	53 anos	Magistério Pedagogia	Privada	1997	Gestão Educacional	18 anos	18 anos	Ed. Infantil	40 horas	Não
Sabrina	39 anos	Pedagogia	Privada		Alfabetização e letramento Mestrado andamento	10 anos	10 anos	Ed. Infantil e Ensino Fundamental	50 horas	Professora da Rede Pública Municipal de outra cidade
Marta	43 anos	Pedagogia	Privada	1998	Psicopedagogia	15 anos	9 anos	Ed. Infantil	40 horas	Não

Fonte: elaboração própria

Desse modo, participaram da pesquisa 17 professoras, das quais 16 formadas em Pedagogia, representando 94% do número de professoras que concluíram a formação. Na ocasião das entrevistas, a conclusão da formação em ioga variava entre 16 e 22 meses.

Ao analisar a formação e atuação profissional das professoras participantes, conforme Quadro 1 – *Perfil de formação acadêmica e atuação profissional das professoras entrevistadas*, verifica-se que estão na faixa etária dos 32 anos até 61 anos, variando o tempo de docência entre seis anos até tempo superior à aposentadoria. A maioria possui formação em Pedagogia, porém há uma professora que possui outra licenciatura, na área de Educação Artística, e outras duas também possuem formações em bacharelado em Serviço Social conjuntamente com a Pedagogia. A maioria das professoras possui formação em nível médio em magistério e a prevalência das instituições de formação em nível superior dá-se no âmbito privado. Das dezessete professoras participantes, duas não realizaram pós-graduação. Todas as demais indicaram ter pós-graduação em nível *lato sensu* concluída. Uma das participantes está em andamento com a pós-graduação *stricto sensu*.

A carga horária de trabalho da maioria das participantes é de 25 horas ou 35 horas, havendo o caso de professoras que trabalham 46 horas e 50 horas semanais. A maioria destas atua apenas no Sistema Municipal de Ensino da cidade em que se realizou a pesquisa, havendo uma que também trabalha na Rede Estadual de Ensino e outras duas que possuem contratos com a Rede Municipal de Ensino de outras cidades.

Sobre o tempo de docência das professoras participantes, tem-se uma média de 6 a 34 anos, o que permite traçar o perfil sobre o desenvolvimento profissional das docentes. Segundo Vaillant (2014), baseada na teoria de Day et al. (2007), entre quatro e sete anos de docência, os professores trilham um perfil de docência e buscam ser eficientes em sala de aula. Entre oito e quinze anos de docência, os professores entram na fase de conflitos e tensões, em que muitos buscam outros rumos em suas carreiras, principalmente em outras funções. Dos dezesseis aos vinte três anos de carreira em média, surgem os problemas em se manter a motivação, que passa a

declinar. Os problemas com a motivação perduram até a fase da aposentadoria, que acontece em média após os trinta anos de carreira.

O grupo de professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, encontra-se entre 10 e 25 anos de carreira. Apesar da composição heterogênia do grupo, nota-se por meio do quadro que a maioria já estabeleceu sua identidade profissional e passa pela dificuldade em buscar motivações na carreira. Na análise dos dados verificou-se que a maioria das docentes foi em busca da formação em ioga para o desenvolvimento pessoal, seguido pela necessidade de aprendizagem para a prática pedagógica, porém é preciso sempre frisar que as esferas pessoal e profissional não podem ser dissociadas ao se tratar da construção de uma formação continuada que produza bons resultados.

Estas reflexões são importantes para que também se considere os interesses e motivações dos professores nas ofertas da formação continuada, podendo assim superar os problemas enfrentados pelas docentes nos anos mais críticos de suas carreiras.

4.4 Análise dos dados

Após a coleta de dados com o uso dos diferentes instrumentos citados, fez-se necessário alinhar o método de análise dos resultados obtidos. Para esta pesquisa, o método utilizado foi a análise crítica, em que se concentra no conteúdo da mensagem, podendo esta mensagem ser decomposta, criando-se unidades de registro, como explica Gomes (2002). Após a definição das unidades de registro, como cita o autor, criam-se as categorias, que mais tarde serão exploradas por meio dos conteúdos relacionados, interpretados e articulados com as referências utilizadas ao longo da pesquisa. Buscou-se, assim, analisar um texto e seus conteúdos elucidando-os, promovendo a clareza de temas, categorias e palavras-chave pertencentes aos discursos em análise. As categorias de análise foram elaboradas *a posteriori*, como resultado da triangulação dos dados coletados.

Após a coleta das entrevistas com as participantes, estas foram transcritas na íntegra e, em seguida, iniciaram-se as leituras. Durante as leituras, as falas em

potenciais foram grifadas, podendo ou não estabelecer relação com os eixos pré-estabelecidos para a elaboração do roteiro de entrevista.

Gomes (2002, p. 76) organiza em três fases como ocorre o tratamento dos dados e sua interpretação: em primeiro, organiza-se o material a ser analisado, assim como sua leitura, estabelecendo unidades de registro; na segunda fase executa-se o que foi organizado na primeira, sendo necessário realizar várias leituras para a elaboração das categorias; na terceira fase, sem excluir as possibilidades de tratamento quantitativo, busca-se desvendar e analisar qualitativamente as tendências, valores e opiniões de um determinado grupo.

A partir destas etapas, organizaram-se os seguintes eixos e categorias de análise:

Eixo 1: Motivação e interesse em buscar a formação continuada na área de corporeidade

- Categorias:
- a) Desenvolvimento pessoal;
 - b) Aprendizagem para prática pedagógica;
 - c) Agregação de conhecimentos

Eixo 2: Das concepções, estrutura e organização didática da formação e a relação com as práticas escolares com a ioga.

- Categorias:
- a) Organização do programa de formação em ioga;
 - b) A relação entre a formação e a inserção da ioga na escola;
 - c) Autonomia para desenvolvimento das práticas de ioga durante a formação.

Eixo 3: Formação Continuada com o foco no desenvolvimento pessoal das docentes.

- Categorias: a) Desenvolvimento pessoal

Eixo 4: Ressignificação dos conhecimentos e práticas escolares com a ioga.

- Categorias:
- a) Compartilhamento entre os pares;
 - b) Envolvimento da comunidade escolar;
 - c) Percepções em relação às crianças.

Eixo 5: Continuidade das práticas pedagógicas de ioga na escola.

Categorias: a) Permanência das práticas pedagógicas de ioga

b) Permanência das práticas pessoais de ioga;

c) Apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos para a continuidade das práticas de ioga;

d) Estudos e pesquisas.

No capítulo seguinte são apresentados e discutidos os dados gerados na pesquisa, que estão organizados conforme os eixos e categorias acima citados. Os dados foram analisados e articulados conforme o referencial teórico que fundamenta o estudo.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM IOGA E A REELABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A apresentação e discussão dos dados foram organizadas por eixos que visam elucidar as manifestações das professoras em relação ao período de formação e as implicações subsequentes em suas práticas pedagógicas.

No primeiro eixo “Motivações e interesse para buscar a formação continuada na área da corporeidade” serão apresentadas e discutidas as falas das participantes referentes às escolhas iniciais, categorizadas pelos interesses quanto ao desenvolvimento pessoal, aprendizagem para a prática pedagógica e agregação de novos conhecimentos.

Em relação ao segundo eixo “Das concepções, estrutura e organização didática da formação e a relação com as práticas escolares com a ioga” as falas demonstram a visão das participantes sobre a organização do programa, sua relação com a inserção da ioga na escola e a autonomia para o desenvolvimento das práticas de ioga durante a formação.

Seguindo com a apresentação dos eixos, no terceiro intitulado “A Formação Continuada com o foco no desenvolvimento pessoal das docentes”, são discutidas as falas referentes à contribuição da formação na esfera pessoal das docentes, englobando as dimensões físicas e afetivo-pessoal alcançadas pela prática da ioga.

No quarto eixo, “Ressignificação dos conhecimentos e práticas escolares com a ioga”, os resultados caracterizam a relação das participantes com os conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação, especificando nas categorias o compartilhamento entre os pares, o envolvimento da comunidade escolar e, ainda, as percepções das professoras quanto à relação das crianças com a ioga.

No quinto e último eixo “Continuidade das práticas pedagógicas de ioga na escola”, são discutidos os resultados sobre os acontecimentos após o término da formação, em um período médio de um ano e meio após o encerramento da participação. Os conteúdos foram organizados nas categorias: permanência das práticas pedagógicas de ioga, permanência das práticas pessoais de ioga, apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos para continuidade da ioga e estudos e pesquisas sobre o tema.

5.1 Motivações das professoras, organização do programa de formação e as práticas escolares com a ioga

5.1.1 Motivações e interesse para buscar a formação continuada na área da corporeidade

Este eixo reúne as motivações iniciais quando da escolha pela formação em ioga, considerando os diferentes anseios e objetivos das professoras ao optarem por participar de um programa de formação continuada.

Dentro deste eixo são analisadas as categorias: desenvolvimento pessoal, aprendizagem para práticas pedagógicas e agregação de novos conhecimentos.

Na primeira categoria, denominada “desenvolvimento pessoal” foram identificados os seguintes conteúdos: autoconhecimento, relaxamento, calma, desestressar, saúde, autocontrole e controle de ansiedade.

Cinco professoras relataram buscar na ioga uma forma de autoconhecimento, estabelecendo uma relação prévia da ioga com possíveis benefícios pessoais. Uma destas professoras relacionou a ioga com uma forma de aquietar-se e assim compreender a si mesma: *“O interesse surgiu por causa do autoconhecimento, do silenciar, acreditando que essa prática faria a diferença no meu profissional através desse desejo de busca”* (Professora Vera). Outra professora, a Carla, também faz associação entre a ioga como filosofia que desenvolve o autoconhecimento: *“primeiramente foi para mim mesmo, para me conhecer, conhecer melhor a ioga”*. Outras três professoras, Marta, Sabrina e Eloísa também consideram a necessidade de conhecer-se melhor e aprender a lidar consigo mesmo como motivações iniciais de interesse pela formação em ioga.

Ao citar a necessidade de autoconhecimento, é possível relacionar tal necessidade com os preceitos da ioga e sua proposta de autoconhecimento, justamente por desenvolvê-lo não apenas fisicamente, mas a comunhão entre o que a ioga chama de estágios (*yama; nyama; ásana; pranayama; pratyahara; dharana; dhyana e samadhi*). A ioga é uma prática milenar que tem como um dos seus objetivos controlar as oscilações da mente, buscando um estado de consciência, mas via aceite do indivíduo em ser transformado e buscar a evolução ao lidar com as diferentes situações (FEURSTEIN, 2006).

Iyengar (2016) defende o entendimento sobre o ser humano em todos os seus aspectos, corpo, mente e alma, preocupando-se em equilibrá-los de modo a viver de maneira harmônica. Com base nestes entendimentos, compreende-se a preocupação da ioga com o ser humano em seu todo, podendo estabelecer uma relação ao entendimento da corporeidade, em que o movimento não acontece por si só, mas está relacionado à construção significativa de cada um.

Segundo Piagentini e Camargo (2018, p. 240)

Na prática do Yoga é trabalhada a autoestima, autoconhecimento, autoanálise, percepção das emoções e observa-se também aumento da capacidade cognitiva. Conduz os alunos a buscarem novos desafios, integrando mente, corpo e percepção, pois organiza e amplia o potencial dos órgãos dos sentidos, trazendo reações benéficas aos praticantes.

Segundo o documento norteador do programa de formação, é esperado que seja gerado “sentimentos e reflexões que possam propiciar mudanças na percepção de si e do seu próprio corpo, com melhora nas condições de saúde física, emocional e social”.¹⁷

Outro termo recorrente como principal interesse pela formação foi a busca pelo relaxamento. Três professoras disseram necessitar de tal prática e relacionaram a ioga como forma de almejá-lo. A professora Jasmin citou: *“Ah, eu vou, vou relaxar. Acho que vou conseguir administrar melhor a minha vida. A princípio foi a questão para mim mesmo, de relaxamento”*. As professoras Amarílis e Rosa também argumentaram que a participação na formação poderia contribuir para um momento de relaxamento em suas rotinas.

A preocupação em diminuir o nível de estresse foi citado por duas professoras, que ao se inscreverem na formação em ioga procuraram este benefício. Em sua fala, a professora Paula demonstra conviver com situações estressantes em seu trabalho, demonstrando a necessidade de encontrar algo que melhore: *“no primeiro momento eu procurei para mim mesma, para que pudesse melhorar em todos os sentidos, esse estresse louco de sala de aula, acho que foi essa busca”*. Outra professora, Rosa, também atribuiu o interesse pela ioga por necessitar desestressar e buscar uma prática que assim contemplasse: *“E até para desestressar, é um meio de dar uma relaxada, sair do cotidiano, fazer uma coisa diferente”*.

¹⁷ Conforme consta no documento norteador do programa de formação “Corporeidade e ioga na escola”, desenvolvido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru.

A busca pelo relaxamento e diminuição do estresse são interesses que surgem frequentemente devido a uma rotina de grandes exigências e responsabilidades atribuídas ao professor. O mal-estar docente é um tema recorrente de estudos que visam analisar a qualidade de vida dos professores que atuam nos diferentes níveis da educação. Pereira (2017) aponta diversos motivos atuais relacionados à educação que conduzem a esse mal-estar, entre eles:

A destituição visível da autoridade de professores, o desinteresse discente generalizado, os confrontos e a banalização da agressividade e da violência intraescolar parecem atingir de chofre a saúde mental docente. Conforme narrado por vários, tal fenômeno ganhou a sala de aula e, concomitantemente às precárias condições de trabalho e à reduzida prática coletiva com colegas e gestores, isso vem se tornando o grande dilema que enfrentam para exercer o magistério. (PEREIRA, 2017, p. 72)

Na pesquisa realizada por Carvalho e Rossi (2018), contando com uma amostra de 42 professoras que atuam na educação infantil de escolas de um Sistema Municipal de Ensino, 33 relataram sofrer de estresse e relataram as principais causas desse estresse vindo do ambiente laboral: turmas com muitos alunos, as atitudes e comportamentos das crianças, atitudes e comportamento dos pais, falta de materiais, falta de espaço físico, atitude dos pais, cobrança dos superiores e jornada de trabalho, turmas mistas e aposentadoria. A pesquisa conclui que é preciso pensar em ações de prevenção e intervenção ao estresse docente:

Estas ações perpassam por políticas públicas que valorizem a docência e o profissional da educação, investimentos em condições adequadas de trabalho, atenção à saúde do professor, entre outras iniciativas, dentre as quais se inclui a formação continuada com ações focadas no professor (direcionar o foco para a pessoa (o Ser) e não apenas ao papel profissional). (CARVALHO, ROSSI, 2018, p. 150)

De acordo com a pesquisa, a formação docente também deve ter outras preocupações para além do domínio de conteúdos, ou da didática e construções pedagógicas, ampliando suas ações de modo que seja construída uma formação que contemple todos os aspectos do ser professor, pois:

Uma formação docente diferenciada no sentido da integralidade pode contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial dos professores, minorando os sintomas do stress e com o propósito de promover a apropriação crítica e criativa de conhecimentos, a adoção de novas práticas/habitus ativos pelos participantes, bem como a construção de outros saberes, concepções e formas de atuação, com vista a mudanças em seu estilo de vida, implicando, também, nas interações destes com os diferentes atores educacionais e familiares (alunos,

pares, famílias, comunidade, gestores etc.). (CARVALHO; ROSSI, 2018, p. 150)

Na presente pesquisa, muitas participantes relataram ter procurado a formação continuada em ioga por uma preocupação com a saúde, que senão priorizada pode ocasionar o mal-estar docente. Mesmo o mal-estar docente sendo reconhecido como um agravante na interferência na qualidade da educação, não há indicativos de que políticas públicas voltadas à formação de professores utilizem de práticas que reduzam os problemas ocasionados pelo estresse. Segundo Pereira (2017) além de repensar as condições de trabalho, a remuneração e investir em formação, é preciso “auxiliar o professor a recuperar sua coragem moral para atuar em situações de incerteza e descontinuidades. Também devemos ajudá-lo a dar respostas mais ou menos rápidas mediante tais situações [...] (PEREIRA, 2017, p. 84)”. Viana-Caetano (2011) aborda a necessidade que os professores têm em desenvolver a autorregulação de seus estados emocionais, podendo usufruir na melhora de seus julgamentos intuitivos em situações que exigem julgamentos morais e encontro de soluções criativas.

Ambas as falas pertencentes às professoras, como a necessidade de “desestressar” e “relaxamento”, são ocasionadas por esse mal-estar docente, que segundo Sena (2016) são atribuídos aos estados físicos e emocionais de estresse emocional, esgotamento emocional, depressão, frustração e despersonalização. Esta situação em que muitos professores se encontram pode ser tratada por meio de formações que objetivem valorizar a formação pessoal para além da profissional. Como possibilidade de valorização dos professores e acolhimento em relação ao desenvolvimento do estresse, Pereira (2017) enfatiza que é necessário que haja fala plena dos professores sobre seus dilemas, dificuldades, em parceria com gestores e coordenadores.

Por ser a ioga uma prática que engloba a preocupação com o bem-estar, é possível que seus praticantes, assim como aparecem nas falas das professoras, participem de momentos de relaxamento, por meio de atividades de meditação, conhecida como *dhyana*, ou a prática da retração dos sentidos, conhecida como *pratyahara*. Ambas buscam desvencilhar os pensamentos do mundo externo, controlando o fluxo do pensamento e controlar os sentidos e estímulos externos,

buscando um olhar interiorizado e concentração nessa frenagem das oscilações da mente.

Há muitos estudos que relacionam a ioga como benéfica à saúde, à qualidade de vida e ao controle do estresse. Para estes estudos (BARROS et al., 2013; BERNARDI et al., 2012; CABAÇA et al., 2015; DEVEZA, 2013; ROSA, 2011) a ioga apresentou resultados satisfatórios como prática disciplinar auxiliar no tratamento de diferentes doenças, devido a sua concepção integral que trata o ser humano.

A busca pela “calma” como motivo inicial em participar da formação em ioga, foi indicado por duas professoras. Ambas professoras que citaram a necessidade de buscar a calma, associaram essa busca com um melhor rendimento profissional e qualidade no trabalho desenvolvido em sala de aula. A professora Magnólia afirmou que: *“Vou buscar na ioga uma forma para eu me acalmar quanto para trazer uma qualidade melhor na sala de aula para eles”*. Assim como também a professora Jasmin sentiu essa mesma preocupação: *“[...] Eu imaginei que se eu me acalmasse, eu ia transmitir para os meus alunos também a calma, a organização... é isso”*.

Estudos relatam que as práticas de posturas, meditação e respiração podem auxiliar a sensação de calma. Foletto (2016) cita os diversos benefícios da ioga, também relacionando-a ao controle das emoções, melhora na saúde e aumento dos sentimentos de calma e relaxamento. Rosa (2011) em sua pesquisa sobre a prática de ioga com professores e seu impacto sobre o estresse, considera a ioga capaz de desenvolver a calma, tranquilidade, autocontrole, tolerâncias, entre outros valores e sentimentos.

Buscar diminuir ou retirar o estresse de sala de aula traz autoconfiança de forma que ideias e valores possam ser revistos sob a perspectiva de todos, se avaliar não somente no externo, mas também e principalmente no seu próprio interior [...] As técnicas e práticas de yoga têm como objetivo criar uma conscientização de tudo o que compõe o ser. A palavra yoga, de origem sânscrita, quer dizer literalmente união, integração, ou seja, unir corpo, mente, espírito (energia vital), no sentido de trazer equilíbrio pleno ao ser, através da auto-observação e autoconhecimento (ROSA, 2011, p. 40).

Houve ainda outras duas professoras que citaram diferentes fatores no interesse pela formação em ioga. Uma citou a busca pela saúde e a outra a necessidade de autocontrole e controle de ansiedade. Segundo a professora Amarílis, o professor dispõe muito de sua saúde, que não é recuperada e que há uma preocupação com este fator: “o que me chamou atenção foi para minha saúde. Porque

o professor se desgasta muito [...]”. Já a professora Eloísa visualizou na ioga a possibilidade de desenvolver o autocontrole e o controle da ansiedade. A participante afirma que: *“Eu queria mais o autoconhecimento da questão corporal e a questão de autocontrole e controle de ansiedade nesse sentido”*.

Nesta categoria foi possível reconhecer o interesse pessoal das professoras por essa prática que possibilita ao ser humano a autorreflexão e a busca por mais qualidade de vida, que logo reflete nas ações profissionais do docente.

Na segunda categoria “aprendizagem para práticas pedagógicas”, foi possível identificar três conteúdos pertencentes a maioria das falas: novas práticas, desenvolvimento da consciência corporal e conhecimento sobre a ioga para crianças.

A partir da identificação dos conteúdos, foi possível verificar que oito professoras atribuíram sua participação na formação como busca de novas práticas, agregando assim possibilidades de aulas diferenciadas, estratégias diferenciadas no desenvolvimento da corporeidade e a proximidade com diferentes culturas. As professoras Joana e Karina, relataram que buscaram a formação em ioga como uma novidade a ser acrescentada às aulas. Joana argumenta que se inscreveu na formação *“porque eu achei que poderia abrir novos horizontes e aulas diferenciadas”*. As professoras Hortência e Cássia, também apontaram a contribuição em aprender a ioga como nova prática a ser desenvolvida em sala de aula. As falas destas professoras possibilitam o entendimento de que ao buscar pela formação em ioga, as professoras esperam interpretar o corpo de uma nova maneira, sobre novas possibilidades de movimento, valorização da corporeidade na educação infantil e o desenvolvimento de um trabalho que objetive qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa foi abordada a questão da profissionalização docente, considerando o professor como construtor dos instrumentos necessários às suas práticas no processo de ensino. Sendo o professor o mais profundo conhecedor de suas necessidades cotidianas, as falas das entrevistadas nesta categoria apontam justamente para essa necessidade que o professor tem em buscar algo novo a ser acrescido em seu cotidiano. Azzi (2016) aborda a diferença entre o conhecimento pedagógico e o saber pedagógico, ambos necessários aos professores, porém este último é construído pelos professores justamente em seu cotidiano, em um processo também individual. Ainda segundo a autora, a atividade docente requer habilidades

em lidar com situações que muitas vezes não são alcançadas pela formação inicial, requerendo saberes pedagógicos.

O professor na heterogeneidade de seu trabalho está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2016, p. 52)

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve oferecer o respaldo de novas possibilidades de práticas aos docentes, não como reprodutores, mas como propagadores de seus saberes docentes, construídos a partir dos conhecimentos pedagógicos e que caminhem para a autonomia profissional objetivando qualidade no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em áreas pouco exploradas como a corporeidade.

Outras professoras atribuíram o interesse pela formação considerando a busca pelo desenvolvimento da consciência corporal, o conhecimento sobre a ioga para crianças e a sistematização da ioga, em sua aplicabilidade na educação. Estes conteúdos aparecem apenas uma vez nas falas dentro desta segunda categoria. A professora Laura, por já ter conhecimento sobre a ioga, citou: *“o meu interesse foi em sistematizar isso né? Algum lugar onde eu pudesse aprender e pensar a adaptação da ioga para a educação infantil”*. A professora Hortência atribui sua participação pela busca em desenvolver a consciência corporal nas crianças, como indica sua fala: *“[...] As crianças são esse movimento corporal, então foi uma forma mesmo de eu trabalhar essa consciência e perceber que esse movimento já é das crianças”*.

Os resultados descritos nesta categoria remetem ao entendimento das professoras sobre a importância da sistematização de conhecimentos que muitas vezes já são prévios, mas que precisam ser adequados à sala de aula. A relação do professor com a didática possibilita a articulação entre o que se aprende e o que é desenvolvido durante os processos de formação com a sala de aula. Martins e Romanowski (2015) ao tratarem sobre a didática, explicam que não é possível desenvolver um guia que determine todas as ações práticas dos professores, mas a didática é a retratação de uma determinada prática, considerando seu momento histórico e seus processos pedagógicos. Assim, ao se propor uma formação continuada aos professores, é preciso que a didática seja voltada a esse conjunto de

conhecimentos, mais tarde acrescentado dos saberes do professor. Azzi (2016) completa:

É isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas em sala de aula, que são bastantes complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção em sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica. (AZZI, 2016, p. 51)

Na terceira categoria, denominada “agregação de conhecimentos”, foram identificados alguns conteúdos comuns às falas das professoras, tais como: novo conhecimento, aprofundamento sobre a ioga, curiosidade e afinidade pela ioga.

Apesar de haver menos relatos, as professoras disseram motivar-se em participar da formação em ioga como forma de agregar novos conhecimentos, sem especificar seu uso, que seja em práticas pedagógicas, pessoais, formação cultural, ou até mesmo a busca dos professores por formações que elevem seu repertório de conhecimentos sobre assuntos que instiguem a curiosidade.

As falas das professoras Julia e Laura apresentaram o conteúdo “novo conhecimento” e “curiosidade” demonstrando uma abertura a buscar conhecimentos que agreguem diversidade às aulas, e a curiosidade em temas novos que podem ser articulados com a educação. Nas falas das professoras Rubia e Karina, foram identificados conteúdos de “afinidade pela ioga” e “aprofundamento sobre a ioga”. Elas relataram o interesse em aprofundar o pouco que sabiam sobre a ioga e a busca em conhecer melhor uma prática de gosto pessoal.

Nóvoa (2017) em seu estudo sobre a formação de professores aponta que uma das dimensões para uma boa formação é o desenvolvimento da vida cultural e científica. O professor precisa envolver-se em ações que sejam voltadas ao seu enriquecimento cultural e intelectual, pois dentro de sua esfera de trabalho o professor é um incentivador e um propagador da apreciação pelas descobertas, por aquilo que aguça o interesse em aprender. O interesse pela prática de ioga pode contribuir para o conhecimento de uma nova cultura do movimentar-se e em concordância com os valores pertencentes à esta prática e filosofia, desenvolvê-los tanto em sua dimensão pessoal, quanto profissional.

Encerrando este eixo, foi possível verificar que a maioria das professoras buscou a formação continuada com interesse pelo desenvolvimento pessoal,

considerando os benefícios do autoconhecimento, relaxamento, alívio do estresse, calma, saúde, autocontrole e controle de ansiedade. Outras professoras participaram da formação buscando aprender a ioga como prática pedagógica, identificando-a como uma nova prática para grande parte das professoras, mas como também uma possibilidade de desenvolvimento da consciência corporal e de apropriação de conhecimentos sobre a ioga para crianças. Uma menor parte das professoras foi motivada pela agregação de novos conhecimentos, buscando na ioga um novo conhecimento ou aprofundamento para quem já a conhecia, ou até mesmo pela curiosidade ou afinidade pela ioga.

Após a análise sobre a motivação inicial em participar da formação, apresenta-se no eixo seguinte a análise da visão das professoras a respeito da estrutura do programa de formação e a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos durante a formação e suas possibilidades de releitura e desenvolvimento em sala de aula.

5.1.2 Das concepções de estrutura e organização didática da formação e a relação com as práticas escolares de ioga

Este eixo reúne as concepções sobre a estrutura física e didática do curso, como também a relação da formação com o desenvolvimento da ioga como prática pedagógica. Dentro deste eixo foram analisadas as seguintes categorias: a organização do programa de formação em ioga, a relação entre a formação e a inserção da ioga na escola e a autonomia para desenvolvimento das práticas de ioga durante a formação.

Na primeira categoria, denominada “organização do programa de formação em ioga” foram abordados os temas: adaptação aos diferentes espaços físicos e espaço insuficiente, que são recorrentes nas falas das participantes.

Foram identificadas treze falas que remetem à “adaptação aos diferentes espaços físicos”. As professoras relataram as mudanças sobre os diferentes espaços em que ocorriam as aulas, em relação ao tamanho das salas, quantidade de participantes, organização dos espaços e preocupação dos coordenadores em preparar um ambiente condizente com os objetivos da formação. Uma das professoras relatou que:

Nós tivemos várias mudanças de espaço físico no nosso módulo, mas de um modo geral, todo o curso ele atendeu às nossas expectativas e sempre conseguiu organizar bem a estrutura do curso mesmo mudando de ambiente. (Professora Eloísa)

Algumas professoras, apesar de considerarem que todos os espaços foram satisfatórios, manifestaram uma acomodação melhor quando a formação ocorreu dentro da Universidade. A professora Rosa relatou que: *“Quando foi no Sesc, o espaço era menor e normalmente a gente tinha que esperar alguém abrir a sala. Mas na Unesp foi muito bom”*. A professora Magnólia também expressou ser a sala utilizada na Unesp o local que mais lhe agradou e que também havia proximidade quanto ao trajeto de sua casa. Para a professora Amarílis, a realização das práticas de ioga na Unesp trouxe mais conforto: *“A gente fazia na Unesp no começo. Eu fiz os três módulos, então o primeiro módulo foi na Unesp: um lugar muito arejado, gostoso, grande e a gente tinha uma turma grande também”*. A professora Laura reitera a preferência pelas aulas na Unesp, por oferecer melhor acomodação: *“Em relação ao local [...] assim, a sala não era muito espaçosa, mas o número de pessoas comportava na sala. Depois nós fizemos na Unesp, e eu achei na Unesp melhor, porque é mais ampla”*.

Outras professoras ressaltaram que independentemente do espaço, a organização da formação sempre preocupou-se com a qualidade do que estava sendo desenvolvido: *“Não teve nenhum lugar que foi ruim. As aulas foram bem planejadas, bem organizadas, tudo certinho, cumpriu o horário, o conteúdo, as apresentações”* (Professora Jasmin). *“Porque mesmo diante das dificuldades, eles estavam sempre procurando assim, um melhor espaço. Eles mostraram assim que a ioga pode ser feita num espaço amplo ou pequeno, e que não importa o espaço”* (Professora Hortência).

Já quatro professoras citaram que as mudanças dos espaços interferiram na qualidade das práticas e na formação. A professora Sabrina relatou que um espaço menor pode comprometer a qualidade das práticas de ioga: *“Quando foi iniciado, foi lá no Sesc, então o ambiente era bem gostoso. Tinha bastante espaço. Quando mudou o local eu senti um pouco, senti a perda de espaço mesmo, de mobilidade ali, de preocupação de respeitar o espaço do outro”*. A professora Marta relaciona a falta de um espaço adequado e amplo com o possível desinteresse de outras participantes em continuar a formação:

No primeiro modulo, tinha muita gente. Acho que a expectativa era muito grande. Foi feito no Sesc, o ambiente era uma delícia. Tinha ar

condicionado, tinha colchãozinho, uma sala muito ampla... uma delícia. Mas o segundo módulo a gente achou que seria uma continuação do primeiro. Eles mudaram para um ambiente super pequeno e metade da turma já caiu fora.

Um mesmo espaço considerado bom para uma participante, não obteve o mesmo nível de satisfação para outra professora:

[...] no segundo módulo para o Sesc, eu senti que foi ruim, o espaço físico não era tão acolhedor como da Unesp. Então, no meu ponto de vista houve um melhor aproveitamento na Unesp do que no Sesc, por causa dessa limitação de espaço físico mesmo da prática em si. (Professora Paula)

A professora Karina também expressou insatisfação com as mudanças nos espaços em que as aulas aconteciam:

o primeiro modulo foi feito na sala da Unesp, em uma sala de dança, aquele espaço era maravilhoso para isso. Os outros módulos, já foram mais difíceis, pois não tinha um local para ser feito [...] então já no terceiro módulo já foi bem difícil em questão do espaço [...].

A ioga é uma prática que permite ser realizada em diferentes ambientes, não necessitando especificamente de uma estrutura de suporte. Os *ásanas*, *pranayamas*, relaxamentos e meditações, podem ser realizados de forma simples, até mesmo em espaços reduzidos. Compreende-se a preocupação de várias professoras em ter um ambiente acolhedor e com a capacidade adequada ao número de participantes, porém não há impedimentos ou limitações quanto ao espaço físico que impeça as práticas de ioga. Flak e Coulon (2007) mostram em sua obra que muitas práticas de ioga podem ser realizadas dentro da própria sala de aula. Eles enfatizam que mais relevante do que o espaço em que se pratica ioga, é a atitude mental positiva que conduz para a compreensão da ioga e seus resultados.

Em relação à oferta da formação continuada, Gatti (2008) ressalta que as ações devem acontecer preferencialmente no local de trabalho do professor. André (2013) relata programas de formação em diferentes estados brasileiros em que a disponibilidade de um espaço físico específico para ações de formação continuada trouxe resultados satisfatórios. Segundo Franzé e Rossi (2018) a estrutura física, o local e o horário da formação em ioga ofertada as professoras do Sistema Municipal de Ensino, interferiram na satisfação das participantes, mas não foi fator determinante na motivação para continuidade e finalização dos módulos.

Na segunda categoria denominada “a relação entre a formação e a inserção da ioga na escola” foram apontados para análise os seguintes conteúdos: a relação entre

a teoria e a prática da ioga, apropriação dos conhecimentos sobre a ioga, falta de formalização e compartilhamento de práticas pedagógicas.

As professoras apresentaram suas concepções das articulações realizadas entre a formação em ioga e sua transposição didática para a escola. Entre as professoras participantes, treze apontaram que houve articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na formação e suas práticas na escola. Para a professora Hortência, a formação relacionou a teoria proposta com a prática nas diferentes escolas:

Sim, porque eles sempre falavam para ligar a teoria com a nossa prática aqui com as crianças [...] eles souberam fazer uma leitura do grupo, da realidade das escolas, dos professores envolvidos, e valorizar essa história e fizeram mesmo o paralelo da teoria da ioga com essa prática.

Outras professoras também expressam satisfação e coerência da proposta da formação em desenvolver os conteúdos sobre o tema com as professoras para que elas conseguissem aplicar seus conhecimentos por meio das práticas com seus alunos. A professora Amarílis mostrou-se satisfeita com a condução da formação: *“Então a prática, a parte teórica, as coisas que eles falavam para a gente, tudo muito ligado, muito linkado. A gente não tinha como esquecer, era muito bom”*. A professora Carla também apontou a ocorrência da articulação entre teoria e prática: *“Sempre tinha essa ligação entre o que a gente aprendia e o que a gente estava aplicando nas crianças. Eu chegava, relatava como tinha sido, tirava dúvidas, era bem bacana”*.

De acordo com a professora Jasmin, esse processo de aprendizagem e ensino de ioga na escola acontecia de forma sincronizada: *“Então você já vem, você já estuda como é que acontece a ioga e já utiliza na prática”*. Assim como também a professora Rosa, que além de afirmar que houve articulação entre teoria e prática, especificou o que desenvolvia em suas práticas escolares: *“Conseguiu, foi muito bom [...] Então eu fazia as atividades com as crianças, principalmente de atenção, de coordenação, de respiração, foram bastantes atividades”*.

Construir a relação entre teoria e prática é um dos pilares da formação de professores, afinal quando se busca uma educação de qualidade é preciso pensar que a formação tanto inicial quanto a contínua, sejam voltadas para este fim. Os maiores problemas, no entanto, ocorrem em relação à prática dos professores, que muitas vezes não conseguem realizar tal articulação. Imbernón (2016) aponta a

necessidade que os professores têm em dominar os conteúdos, mas esse não seria o único elemento responsável por uma boa aprendizagem dos alunos.

Charlot (2005), ao tratar sobre a formação de professores, realiza um comparativo entre o ensino e a formação. Para o autor, a formação deve ter por objetivo desenvolver práticas direcionadas para se alcançar um fim, não apenas oferecer instrumentos para a prática, superando o entendimento de que apenas se ensina ao professor. Imbernón (2010) também trata a formação docente como uma etapa que deve preparar para as mudanças e promover reflexões e participação ativa, não meramente domínio dos conhecimentos pedagógicos ou didáticos. Para o autor, as formações devem focar na geração da capacidade de adaptação aos diferentes contextos, superando a visão apenas transmissiva de conhecimentos. Assim como também Pimenta (2012) ressalta que as formações não devem pautar-se em atualização de conteúdos, mas em articulá-los com a prática docente, podendo apresentar resultados mais eficientes.

Durante as análises dos relatos, sete professoras apontaram a “apropriação dos conhecimentos sobre ioga” que a formação proporcionou. Dentre este total, duas delas relataram que os estudos propostos pela formação permitiam a construção de conhecimento sobre a ioga e, assim, a sua aplicação: *“A partir do que a gente tinha aprendido, nós tínhamos que elaborar atividades e brincadeiras e como no caso era educação infantil, de um jeito lúdico para você poder passar para as crianças”* (Professora Carla); *“E aí havia uma teoria que nós tínhamos que buscar a brincadeira que possibilitaria aquilo, as atividades que possibilitariam atingir aquela teoria”* (Professora Cássia).

Segundo Imbernón (2010) o processo de aquisição de conhecimento por parte dos professores é amplo, não linear, complexo, adaptativo e experiencial. É preciso, segundo o autor, “possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes” (IMBÉRNON, 2010, p. 34), sendo necessário que haja articulação entre o que o professor aprende e sua transposição para a sala de aula. Pimenta (2012) também aponta a necessidade de superar uma formação continuada busque apenas a atualização de conteúdos, reforçando o objetivo de se constituir formações que possam desenvolver saberes necessários à prática. Ainda segundo Pimenta (2012) essa prática docente é constituída de elementos que ainda não estão teorizados, mas

que são importantes, tais como a problematização, a intencionalidade, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas e as tentativas de uma didática inovadora.

As professoras Laura e Jasmin também atribuíram aos estudos proporcionados pela formação, um encaminhamento e domínio para desenvolver a ioga na escola. Segundo as professoras Eloísa, Cássia e Joana, aprofundar os conhecimentos sobre o tema, sua história, os nomes atribuídos às práticas, possibilitou que a ioga fosse desenvolvida com as crianças.

O caráter lúdico na infância é a motivação maior do envolvimento das crianças nas diferentes áreas do conhecimento. A ludicidade está relacionada ao prazer e com o mundo imaginário, de fantasia que a criança transita com a realidade, construindo significados. Assim, o desenvolvimento da ioga ocorre também por meio de instrumentos que possibilitam a interação da criança com sua vivência lúdica, que são os jogos e as brincadeiras. Os recursos para o desenvolvimento da ioga incluem as brincadeiras infantis, jogos, canções e histórias, que podem ser adaptados para os preceitos da ioga. Segundo Tonietto e Garanhan (2017, p. 520), os jogos e brincadeiras são explorados na infância, pois constituem uma cultura infantil:

Nos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas formas específicas de comunicação, as quais podem ser caracterizadas como um dos elementos da Cultura Infantil. E, para ampliar o debate, ressaltamos que a linguagem utilizada pelas crianças não é apenas a oralidade, mas outras formas de comunicação, como os desenhos, a fala e os sons, os gestos e as movimentações do corpo. Em síntese, o desenvolvimento da criança deve estar acompanhado das mais diversificadas formas de comunicação e expressão, as quais caracterizam a Cultura Infantil.

Apesar da maioria das professoras relatar que houve articulação entre teoria e prática e os conteúdos de suas falas assim procederem, quatro participantes manifestaram a “falta de formalização” recorrente.

Eu acho que eles deveriam ter vindo com uma base melhor sobre a ioga e a criança e a relação dos dois, seria melhor do que perguntar para a gente. Seria mais efetivo. Nós esperávamos uma formalização maior dos conhecimentos, algo mais formal e registrado. (Professora Rubia)

A professora Karina apresentou em sua fala que a falta de formalização dos conhecimentos desenvolvidos pode acarretar em dificuldade de realizar a ioga como prática pedagógica: *“porque muita gente que vai fazer nunca fez, nunca ouviu falar,*

não sabe nem o que está falando, então ficou um pouco perdido no meio do caminho”. Outra professora, a Marta, também apresentou certa dificuldade devido à falta da teoria e de uma formalização que a auxiliasse em seu entendimento: *“Para te falar a verdade, eu não sei se eu entendi muito não. Era muita palavra que a gente não tinha um glossário de entendimento.”* A professora Sabrina relata que os conteúdos desenvolvidos ao longo da formação ficaram vagos e que em caso de dúvida não havia um apoio teórico para auxiliar a saná-las.

O estudo e a pesquisa em ioga para crianças ainda são incipientes. Simões, Mizuno e Rossi (2019)¹⁸ ao realizar estudo de revisão sistemática da literatura, referente a um período de 11 anos (2007 a 2017), encontraram apenas 16 estudos (entre artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e trabalhos publicados em anais de evento – este último em maior número). Ainda, a ausência de teses e dissertações relacionadas ao tema demonstra que a ioga para crianças ainda é pouco estudada no campo acadêmico-científico. Diante disto, a organização optou por construir um conhecimento coletivo, valorizando a experiência e conhecimentos específicos das professoras que atuam na educação infantil, de modo a não apresentar uma formação hierarquizada. Imbernón (2016) lista algumas condições para que a formação de professores seja transformadora e gere resultados:

É preciso envolver os professores e professoras de educação infantil e fundamental nas políticas e nos programas de formação;
 O ponto de partida da formação deve ser o potencial de conhecimentos e experiências que os professores têm nas escolas;
 É necessário partir de seus saberes, já que são capazes de gerar conhecimento pedagógico;
 É preciso realizar uma formação ligada a projetos de transformação educativa e social;
 Os programas de formação devem basear-se na participação, na reflexão e em modelos investigativos. (IMBERNÓN, 2016, p. 190)

Durante o processo de formação e de acordo com o documento norteador do programa de formação, foi proposto às participantes que compartilhassem suas práticas realizadas no âmbito escolar, possibilitando trocas de experiências vivenciadas em diferentes faixas etárias de alunos. Esse compartilhamento teve o objetivo de possibilitar a ressignificação das práticas realizadas pelas professoras, tornar o professor protagonista de sua formação por meio de ações colaborativas, em

¹⁸ Artigo no prelo: SIMOES, B. D.; MIZUNO, J.; ROSSI, F. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **REVISTA COCAR (UEPA)**, 2019.

que estudos teóricos, práticas e vivências pessoais colaborassem para que este conhecimento produzido chegasse até a escola.

Ao longo da formação havia material de apoio abordando os conhecimentos teóricos da ioga e da infância. E, ao final do processo, a produção coletiva resultou em um material didático-pedagógico que foi entregue às participantes visando a continuação do trabalho pedagógico com as crianças (ROSSI; MIZUNO, 2016).

Apesar de ter sido citado apenas por uma entrevistada, o conteúdo “compartilhamento de práticas pedagógicas” dentro deste eixo, retrata a importância de formações que possibilitem a troca de experiências entre professores já durante sua formação. Os professores precisam ser protagonistas em suas próprias formações, e as experiências de um colabora para que a formação amplie seu alcance e consiga alcançar qualidade junto aos diferentes contextos dos professores. A professora Magnólia contribui com a seguinte fala:

A gente lia e não ficava com dúvida e quando ficava, levávamos para conversar e tinha uma troca muito boa, inclusive no dia da troca de experiências que acrescentou bastante. Cada um colocou como seu trabalho foi feito, valeu bem a pena sim.

A troca de experiências entre os pares é sem dúvida uma boa metodologia no alcance de uma formação continuada mais próxima da realidade dos professores. Tanto Imbernón (2016) quanto Moriconi (2017) incluem em suas falas sobre a formação continuada a importância do compartilhamento das experiências vividas pelos professores como resultante de boas práticas que auxiliam em uma formação mais crítica, que possa desenvolver bons resultados em sala de aula. De acordo com o documento norteador do programa de formação em ioga, a construção de conhecimentos também se daria pelo compartilhamento das práticas dos professores participantes como etapa metodológica, que possibilita a reflexão por parte dos professores no processo de formação desenvolvido pelo programa.

Na terceira categoria “autonomia para desenvolvimento das práticas de ioga durante a formação” foram apresentadas as falas das participantes referentes à autonomia, segurança e domínio dos conhecimentos para o desenvolvimento das práticas de ioga durante a participação do programa de formação. Surgiram assim os seguintes conteúdos: autonomia, evolução ao longo da formação, necessidade de articulação entre práticas pessoais e pedagógicas, segurança, insegurança, necessidade de mais vivências.

Ao analisar as falas das professoras, verificou-se que dez participantes da formação relataram que foi possível ter autonomia no desenvolvimento da ioga na escola. A professora Rubia expressou seu relato sobre sua prática na escola: *“Sim, depois que a gente tenta e começa a dar certo, sim. Se não dá, a gente pula e deixa mais para a frente.”* A professora Amarílis cita um exemplo prático sobre sua autonomia nas práticas escolares de ioga: *“Sim, bastante. No entanto quando eu recebi as estagiárias, elas falavam assim ‘Nossa, estou aprendendo com você’. Eu conseguia pegar bem o que era feito na aula do projeto e transformava para aula.”*

A autonomia docente é uma das etapas que constituem a profissionalização docente. Sem essa autonomia o professor continua sendo um mero reproduzidor de conhecimentos transmitidos de forma técnica por formações que seguem um modelo aplicacionista. Silva e Machado (2018) defendem a autonomia e o protagonismo docente como a base de ações formativas oferecidas aos professores, para que formação esteja a serviço das necessidades dos professores e que não fique limitada a uma escola, mas que aja integração da rede de ensino e professores atuantes nos compartilhamentos de experiências.

Azzi (2012) afirma que o professor necessita de autonomia para desenvolver seu trabalho, pois é a partir desta autonomia que se consegue compreender o ensino e aprendizagem dos alunos e suas dificuldades. Ainda para a autora é preciso que o professor sinta-se o “sujeito de seu próprio trabalho” (AZZI, 2012, p. 38) caminhando para o reconhecimento de um trabalho autônomo e responsável por um processo de aprendizagem significativo aos alunos.

Para seis professoras, ocorreu a “evolução ao longo da formação” o que significa que o processo de desenvolvimento da ioga na escola foi ocorrendo aos poucos, conforme a formação oferecia respaldo teórico e prático para tal ação. A professora Paula relatou como esse processo foi ganhando significado:

Sim, foi uma coisa como um bebezinho engatinhando, respiração, a familiarização com os ásanas e cada movimento, depois fomos trazendo para a sala de aula [...] Mas tudo foi muito pautável, não tinha como se perder e não saber o que fazer, porque primeiro nós fazemos e a partir do momento que você mesma vivencia, tudo fica mais prático.

A professora Laura também expressou a evolução progressiva dos conhecimentos sobre a ioga responsável pela autonomia em sala de aula: *“O curso ele é bem pensado no sentido de ser uma progressão. Você começa com a questão*

da teoria assim né, pelo menos quando eu fiz era essa proposta. Depois a gente foi tendo as atividades e praticando, então eu acho que foi ampliando". Outras professoras também deram ênfase a essa construção realizada ao longo da formação, assim como as professoras Julia e Eloísa respectivamente: *"No começo não, mas depois a gente vai criando essa autonomia"*; *"De início, não [...] as aulas de formação, as aulas nossas enquanto professor fazendo ioga para prática, ela construiu essa segurança ao longo do curso"*.

Cruz e Borges (2015) fundamentam-se na teoria de Cochran-Smith e Lytle (1999) para explicar três concepções de aprendizado de professores. Para os autores da teoria, há o conhecimento-para-a-prática, o conhecimento-na-prática, e o conhecimento-da-prática, todos relacionados ao que o professor articula entre os conhecimentos de conteúdos, pedagógicos, sobre educação e os saberes docentes constituídos ao longo do seu trabalho. No primeiro aprendizado destaca-se o enfoque no saber dos conteúdos, teorias de educação e estratégias de ensino. O segundo aprendizado está relacionado ao conhecimento e sua execução em sala de aula, em que o professor recorre às suas experiências práticas anteriores e diferentes informações construídas em suas reflexões sobre a ação, gerando a criação de conhecimento para novas ações. O terceiro conhecimento está relacionado à investigação sistemática do ensino, dos alunos e da aprendizagem, com enfoque na teoria da prática.

Permite-se, assim, relacionar a construção do conhecimento ao longo da formação com o conhecimento-na-prática adquirido pelas professoras participantes. De acordo com o documento norteador do programa, as ações que constituem essa formação são baseadas no movimento de ação e reflexão constantes (ELLIOT, 1995), culminando na prática concreta do professor pareando com a reflexão teórica, objetivando a reelaboração das práticas ali desenvolvidas.

As participantes da formação também citaram a "segurança" como fator importante na autonomia no desenvolvimento das práticas de ioga. Para cinco professoras é importante que se tenha segurança ao desenvolver as práticas de ioga na escola, e ela só pode ser alcançada ao longo da formação. A professora Hortência ressaltou que:

A vivência que a tínhamos lá, a gente passava sim com segurança. Fazia dentro do contexto das crianças "olha, nós vamos passear na floresta, apareceu o cachorro, o cachorro olhou para cima", então estar

trazendo dentro do contexto da criança, isso a gente passa com segurança.

A professora Julia atribuiu a segurança em desenvolver a ioga na escola juntamente com o aprofundamento dos estudos, e seu entendimento para justificar a prática pedagógica da ioga: “[...] *mas depois que a gente foi tendo essa teoria para você poder ter argumentos para explicar para o pai o que você tá fazendo, aí você vai tendo mais segurança.*” Na fala da professora Joana é possível observar que as adaptações necessárias para as práticas de ioga, considerando o contexto e faixa etária de cada turma, ocorrem quando há segurança por parte da professora em desenvolver as técnicas, que são resultados dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação: “[...] *Então eu acho que o curso promoveu muito conhecimento e a gente conseguiu transformar isso e levar para a escola, adaptar para cada faixa etária.*”

Apesar da maioria das professoras concordarem que a formação ofereceu conhecimentos suficientes para que a ioga fosse desenvolvida na escola, quatro professoras apontaram a “necessidade de articulação entre práticas pessoais e pedagógicas” para que houvesse mais autonomia para a aplicação da ioga na escola. A professora Carla disse que no início não foi possível articular as práticas de ioga com autonomia: “*No começo não. No começo você tinha acabado de aprender para você... como você vai transferir o conhecimento?*”. A professora Magnólia relatou sua dificuldade em transpor o conhecimento da formação para a escola: “*Às vezes eu pensava de uma forma e acontecia de outra, mas isso é normal.*” As professoras Cássia e Marta relataram que não conseguiam à princípio compreender e memorizar os ensinamentos das atividades da formação: “*Então, naquele momento, eu tinha minha amiga e nós fazíamos juntos porque se uma não lembrava, a outra ajudava*” (Professora Cássia); “*Eu usava bastante a respiração, mas a parte dos ásanas eu esqueço*” (Professora Marta).

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear (IMBERNÓN, 2009). O próprio autor aponta também que é necessário “um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais” (IMBERNÓN, 2016, p. 145), sendo assim, é fundamental que as formações voltadas aos professores sejam planejadas e propiciem um ambiente de aprendizado que resulte na elevação da qualidade do ensino, como também enfatiza o mesmo autor.

Apesar do fator “segurança” ter sido citado por várias professoras como condizente ao desenvolvimento das práticas de ioga com autonomia, três professoras

citaram a “insegurança” no início da formação como fator que inibiu a autonomia de suas práticas. A professora Julia apresentou também em sua fala que o medo inicial dificultou sua autonomia em relação ao ensino de ioga na escola com receptividade e a possível relação que a família poderia estabelecer entre ioga e religião: “[...] *a gente vai perdendo esse medo até porque é difícil de a criança não falar em casa, então a gente tinha esse medo dessa relação [...]*”. A professora Magnólia também relatou sua insegurança ao estar à frente no desenvolvimento da ioga junto à sua turma: “*Às vezes eu ficava insegura, praticava um pouquinho sozinha e aí levava e dava certo.*” A professora Carla disse ter tido receio no início da formação, mas que aos poucos foi apropriando-se dos conhecimentos: “*Então no começo eu tinha muito receio, mas com o tempo e com o curso foi ficando mais natural.*” No relato da professora Sabrina, a insegurança ocorreu pela falta de embasamento para adaptação da ioga em uma turma de faixa etária menor: “[...] *Agora não infantil não, porque eles tinham essa perda de concentração e quanto mais eu queria colocar alguma coisa eles vinham com outras dúvidas e queriam fazer outras coisas que não relacionavam com que eu queria apresentar ali.*”

Por ser a ioga com crianças uma temática nova para a maioria das participantes da formação, duas professoras apontaram como importante para a autonomia das práticas a “necessidade de mais vivências”. A professora Paula disse ter buscado mais aulas de ioga por iniciativa própria para que assim se apropriasse mais dos conhecimentos que julgava serem necessários: “eu senti necessidade de buscar mais, então eu fui fazer o curso de ioga e continuo nele, para que eu conhecesse com mais solidez para que eu pudesse me apropriar melhor para poder também passar para as crianças”. A professora Carla também expressou ter interesse que a formação em ioga continuasse como forma de garantir mais segurança e conhecimento em suas práticas escolares.

Não há um consenso nas pesquisas sobre a duração exata que uma formação para professores deve contemplar para se tornar significativa e promover bons resultados em sala de aula, como cita Moriconi (2017). Segundo a autora, há registros de sucesso em ações de formação com diferentes cargas horárias e períodos de duração; o que se deve atentar é para o nível de complexidade de aprendizagem exigido em cada formação. A autora destaca que nos casos de formações em que o professor é o protagonista e não reprodutor de estratégias abordadas, modelo que

segue o protagonismo docente, há a exigência de um aprofundamento na compreensão dos participantes, que deve resultar na aplicação desses conhecimentos em suas práticas de ensino.

[...] quando mudanças complexas estão em jogo, os processos mais eficazes para aprimorar o desempenho dos alunos são aqueles nos quais os docentes participam de formações em serviço por mais tempo. Além disso, a duração prolongada e o contato frequente com os formadores são tidos como necessários porque o processo de aprendizagem não é linear, nem obrigatoriamente sequencial (pois envolve retomar alguns conteúdos) e, sim, interativo e com feedbacks constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas. (MORICONI, 2017, p. 39)

Neste eixo foi possível verificar os apontamentos das professoras participantes em relação ao desenvolvimento do programa de formação e suas experiências ao levarem a ioga para escola. Como foi possível observar, a maioria das professoras conseguiu de forma satisfatória realizar as práticas de ioga com seus alunos a partir da organização e de toda didática empregada na ação. É preciso apontar que muitas também relataram suas insatisfações e defasagens em relação à organização, o que deve ser considerado quando se trata de uma formação continuada que resulte em melhorias na qualidade da educação. Deve-se buscar ações que visem aproximar as dificuldades das professoras de possíveis soluções, trazendo-as para a reflexão e apontando caminhos que possam melhorar a formação docente, sem, no entanto, desconsiderar outros aspectos que embasam a qualidade da educação, entre eles as políticas públicas voltadas a carreira docente e os investimentos na educação.

No próximo eixo a análise centra-se nas manifestações das participantes em relação ao desenvolvimento pessoal, alcançado durante a participação no programa de formação continuada em ioga.

5.2 A Formação Continuada com o foco no desenvolvimento pessoal das docentes.

Este eixo reúne os resultados a respeito do alcance que o programa de formação em análise teve sobre o desenvolvimento pessoal das docentes. Optou-se pela criação de apenas uma categoria “Desenvolvimento pessoal”, que engloba as falas nas diferentes dimensões alcançadas pela ioga. A partir das falas das professoras foram encontrados conteúdos referentes às melhorias na dimensão física:

consciência corporal, respeito aos limites do corpo, descoberta das potencialidades, melhora na respiração, melhoras nas dores físicas, relaxamento, alongamento, flexibilidade e equilíbrio. Também foram encontrados conteúdos relacionados à dimensão afetivo-social: controle de ansiedade, controle de agitação, socialização, autocontrole, autoconhecimento e tranquilidade. E, por fim, indicação de que não houve mudança no aspecto pessoal.

Várias alterações físicas foram sentidas pelas participantes da formação em ioga. Por ser a ioga uma prática que envolve posturas físicas, conhecidas como *ásanas*, muitas participantes remeteram os benefícios que foram trazidos ao corpo ao longo da formação.

A citação da “consciência corporal” aparece na fala de sete professoras, que atribuíram à ioga uma nova compreensão de seus corpos. A professora Karina faz o seguinte relato: “[...] parece que você volta, como uma retomada de consciência, e sinto isso até hoje nas minhas práticas, você muda como se fosse uma mágica, começa a se ver diferente [...]”. A professora Julia e professora Paula relatam essa percepção de mudança de consciência corporal a partir das práticas desenvolvidas na formação: “eu tinha dificuldade de fazer algumas posições porque eu não tinha essa consciência do meu corpo, do que eu era capaz”; “Hoje eu tenho muita consciência corporal nas atividades [...]”. Para a professora Rosa, a nova percepção do seu corpo é comparada com peças encaixadas, atribuindo agora a si mesma uma percepção integral:

[...] mas a ioga era assim, é como se fosse aqueles quadros da Anitta que eram todos desencaixados... então você começa a aprender isso, começa a perceber que é um todo, uma visão mais integrada do seu corpo.

As professoras Eloísa, Jasmin e Cássia também consideraram que a ioga trouxe uma ampliação da visão de corpo e o estabelecimento de uma nova relação com seus corpos.

Segundo Benvindo (2015) a ioga é uma prática que dentro dos benefícios por ela desenvolvidas aos seus praticantes, encontra-se a consciência corporal. Barros et al. (2014) também coloca a ioga como propulsora da consciência corporal humana, que por vezes é estabelecida de forma limitada ou padronizada, até mesmo um aspecto instrumental do corpo (NÓBREGA, 2005). O desenvolvimento da corporeidade surge como forma de superação do entendimento das manifestações

corporais mecanizadas ou amparadas em parâmetros ideais de movimento. Assim busca-se traduzir no movimento corporal a impressão do sentido e das significações que são vividas por cada um (NÓBREGA, 2005). Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) trazem um importante argumento sobre a necessidade de compreender e desenvolver a corporeidade na formação humana:

Para que um dia o ser humano possa entender melhor a si mesmo, diversas dicotomias construídas em todos esses anos de vivência e facticidade configuradas como culta e inteligente, precisariam ser extintas ou no mínimo superadas, pois assim caminharíamos para um conhecimento mais próximo do ser integral, que não se decompõe e, por isso mesmo, não se permite a um conhecimento por partes, mas sim um corpo que vive e que existe no mundo. Existir exige de todos nós permanentes transformações de valores e contínuo ato de se movimentar, buscando nossa transcendência. (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 70)

A tomada da consciência corporal está assim vinculada com o conceito de corporeidade, pois segundo Melo (2014) é essa consciência que permitirá o entendimento da totalidade do corpo, associada as emoções, sentimentos assim como o entendimento do lugar social do corpo e as inúmeras relações que cada um faz com seu próprio corpo. Melo (2014, p. 80) conclui que:

[...] o correto seria afirmarmos que a consciência não é simplesmente um processo mental, é um processo corporal, pois as nossas vivências impulsionam a construção da consciência, e a educação a amplia. E o corpo, sem sombras de dúvidas, é o sistema vivo que a impregna.

Outro apontamento referente às falas das professoras foi o “respeito aos limites do corpo”. Sete professoras também atribuíram à ioga essa nova percepção a partir das posturas e movimentos realizados durante as aulas. A professora Joana fez a seguinte consideração: *“Na formação a gente conhece os limites do corpo da gente, até o que você consegue fazer, o que você não consegue mais fazer”*. A professora Sabrina afirma ter sentido uma mudança em sua relação com o corpo, assim como a professora Julia: *“Mudou no sentido de eu querer sempre respeitar os limites que o meu corpo tem [...]”*(Professora Sabrina); *“No último módulo, a gente já estava mais solta, conhecendo mais o corpo, tendo consciência do que o corpo aguenta ou não”* (Professora Julia).

A professora Hortência disse estar mais atenta às situações que podem desencadear tensões: *“A gente fala ‘olha, está ficando muito tensa’, ou então ‘olha, eu estou acelerada’, então vamos parar um pouco, vamos mais devagar”*.

Já a professora Amarílis relatou que a ioga a fez perceber que seu corpo estava com limitações que antes ela não tinha:

Então, você começa a perceber que antigamente você conseguia fazer um monte de coisa, aí você vai atrás de uma coisa muito boa que é a ioga para te ajudar. Chegando lá, você travava em algumas coisas que você conseguia fazer de olho fechado, aí você percebe que tem algo de errado.

As descobertas decorrentes da participação nas vivências de ioga são comuns por se tratar de uma prática que tem objetivo descobrir-se, em que o entendimento do corpo está vinculado com as experiências individuais e as construções sobre o que cada participante realiza sobre seus limites.

Outro conteúdo importante citado pelas participantes foi a “descoberta de potencialidades” ao participarem das vivências de ioga. Seis professoras disseram ter descoberto seus corpos de uma forma que ainda não conheciam devido às posturas realizadas durante as vivências. As professoras Rubia e Hortência, revelaram ter descoberto que suas limitações impossibilitavam a realização dos movimentos propostos na ioga: *“Eu vi como eu sou travada na vida [...] A ioga, a partir do momento que você começa a fazer ela, você precisa prestar muita atenção em cada músculo do corpo, em cada movimento [...]”* (Rubia); *“Às vezes acontecem algumas coisas assim que travam”* (Hortência).

A professora Jasmin disse ter tido descobertas surpreendentes em relação ao próprio corpo: *“Em primeiro, eu respeito a mim mesma, meus limites e potencialidades e isso foi gritante”*. Outras professoras que também modificaram suas percepções das potencialidades do corpo foram Sabrina e Karina: *“[...] mas não só de respeitar como também me desafiar”* (Karina); *“[...] começa a ver a diferente, a pensar e agir diferente em relação ao corpo [...]”* (Sabrina).

A professora Joana também relatou ter sentido mudanças no aspecto físico, principalmente na descoberta de suas potencialidades, ao dizer que a ioga proporcionou qualidade de vida: *“Dá para você se esforçar para conseguir um pouquinho mais do que você consegue hoje, então foi bem proveitoso para os limites que eu tinha, ampliar, e ter uma qualidade de vida melhor”*.

Essas potencialidades descobertas pelas professoras podem ser consideradas um avanço na qualidade de vida, pois resultam na execução correta dos movimentos, uso adequado de toda musculatura corporal e a percepção do corpo e dos sentidos

do cada movimento realizado. Segundo Mizuno et al. (2018, p. 953) as posturas da ioga se praticadas sob orientação:

[...] promovem tanto benefícios relacionados à percepção, alinhamento postural, integração dos movimentos, como também respeito e descoberta dos próprios limites, estabilidade, diminuição do esforço de forma gradativa para permanecer em uma determinada postura em estado de conforto, bem como controle muscular na ativação e relaxamento e controle seletivo dos grupos musculares.

Além das práticas de posturas, as vivências de ioga desenvolvidas ao longo da formação tinham como objetivo a aprendizagem de técnicas de respiração, proporcionando melhora na própria respiração e possibilitando o autocontrole. Quatro professoras apontaram em suas falas a “melhora na respiração”, assim como relata a professora Paula: “[...] *mas só de você ter consciência disso que você tem a respiração pra te ajudar e repensar algumas falas já faz diferença.*”

A professora Carla também considerou que a ioga trouxe melhoras na sua respiração, e conseqüentemente qualidade de vida: “*E na ioga, a gente aprende a parar e prestar atenção, então, isso passa para a vida da gente, essa questão de postura, respiração que melhorou muito... para a minha vida fez muita diferença*”. Outras duas professoras, Magnólia e Jasmin, disseram ter redescoberto a respiração, pois era algo que tinham dificuldade em fazer.

O uso de técnicas de respiração é frequente nas práticas de ioga como um exercício que pode ser desenvolvido individualmente e sempre que necessário. A respiração é sem dúvida um dos processos corporais mais prejudicados em situações de estresse, agitação, descontrole, entre outras. Aprender a controlar e explorar a respiração de forma correta pode ser um grande aliado para o autocontrole e melhoras das capacidades respiratórias. As pesquisas de Foletto (2016); Luz e Oliveira (2011); Rosa (2011) e Mizuno et al. (2018), relatam os benefícios que os exercícios respiratórios desenvolvidos pela ioga podem trazer aos seus praticantes. Rosa (2011) salienta que as técnicas de respiração desenvolvidas em aulas de ioga, se levadas para o cotidiano, podem e muito contribuir para uma respiração fluida, controlada, promovendo tranquilidade.

Houve também duas professoras que incluíram em suas falas “melhoras nas dores físicas” após iniciarem as práticas de ioga. Assim relataram as professoras Cássia e Marta: “*Eu tinha muita dor na coluna e depois eu senti que não tinha mais dor. Foi muito bom, foi fantástico [...] Foi a descoberta de algo que faz bem né,*

funciona, melhora muito a dor no corpo [...]” (Cássia) ; “[...] e tem um exercício que eu aprendi lá que é muito bom e eu faço para destravar minha musculatura em uma região e eu nunca mais tive dor, eu me tratava. Então me ajudou bastante” (Marta).

Duas professoras também disseram ter aprendido técnicas de “relaxamento”, contribuindo para melhoras físicas, como argumentou a professora Laura: *“Mas a questão física mesmo foi um avanço, porque os ásanas da ioga são uma maravilha né. Na tonicidade, de você conseguir relaxar né, alongar aquela região, essa tensão no pescoço diminuiu muito”*. A professora Magnólia também disse que praticar o relaxamento foi proveitoso para sua condição física.

Apesar de aparecer apenas uma vez nos relatos, os conteúdos “alongamento e flexibilidade” e “equilíbrio” foram citados pelas professoras como conquistas de melhora na dimensão física. A professora Marta disse ter sentido grande mudança em relação a sua flexibilidade: *“Eu acho que eu consegui muita coisa: a minha flexibilidade mudou [...]. Eu consegui muitos dos movimentos de destravamento do corpo e musculatura com a ioga”*. A professora Rosa disse que praticar ioga a direcionou pela busca do equilíbrio: *“Você começa a equilibrar braço, perna, buscar o equilíbrio, respiração.”*

É comum os praticantes de ioga observarem mudanças físicas quanto a melhora na flexibilidade, da força e do equilíbrio. Segundo pesquisas realizadas com praticantes de ioga (NESELLO; HEYDRICH, 2018; LUZ; OLIVEIRA, 2011) há uma melhora significativa na condição física, incluindo a força muscular, sendo que essas percepções de melhora são visíveis em situações cotidianas, como descreve Mizuno et al. (2018).

A ioga como prática milenar busca apresentar ao ser humano uma compreensão ampla do ser, sem a hierarquização ou domínio de partes do corpo sobre outras. Mizuno et al. (2018) ao tratar do equilíbrio, como citado por uma professora, propõe uma perspectiva de equilíbrio não apenas sobre os membros do corpo, mas de forma harmônica entre as ações e os princípios da ioga:

Ressalta-se que tal equilíbrio também pode ser potencializado com a reflexão em torno dos yamas e nyamas, os princípios éticos do ioga, e levar a mudanças de atitude e comportamento, tanto em relação a si próprio como em relação ao seu entorno [...]. A melhora da capacidade física e da percepção geral de saúde aumenta o estado de bem-estar físico, acarretando mudanças gerais, como comportamentos e atitudes positivas (MIZUNO et al., 2018, p. 953)

Em relação às percepções na “dimensão afetivo-social” traz as falas das professoras referentes às mudanças, melhorias e sensações nas relações afetivas e sociais ao participarem da formação em ioga. A ioga tem em seus objetivos proporcionar o bem-estar total do corpo, buscando o equilíbrio de todas as suas dimensões, entendendo que para este equilíbrio o ser humano precisa estar bem em todos os seus aspectos. As professoras sentiram em seu cotidiano que a ioga conseguiu oferecer caminhos para controlar a ansiedade oriunda de diferentes motivos.

No total, quatro professoras fizeram relatos relacionando a ioga ao controle da ansiedade, entre elas as professoras Eloísa e Paula: *“Ela te traz para o momento presente e te ajuda diminuir muito a ansiedade do dia-a-dia”* (Eloísa); *“Eu preciso fazer ioga toda semana porque eu sou muito ansiosa e assim eu tenho muito mais controle [...]”* (Paula). Outra professora que apontou sentir menos ansiedade após a ioga foi a Carla: *“A gente fica um pouco mais minucioso, a questão de você parar e refletir mais sobre as coisas, não ser tão impulsiva, menos ansiosa que eu sempre fui... ajudou bastante nessa questão”*.

A professora Magnólia também contribuiu com seu relato:

Em mim mudou bastante porque eu consigo controlar minha ansiedade, minha agitação e acabo transmitindo isso para eles. Eu acho que quando você controla sua ansiedade, isso acaba refletindo em todos os aspectos da vida.

Segundo Carvalho e Rossi (2018) é frequente o desgaste dos professores da educação infantil, o que acarretam prejuízos à saúde e logo em seu desempenho profissional. Tanto a saúde física, quanto a mental, são afetadas e segundo as autoras, os sintomas recorrentes que afetam a saúde das professoras participantes são a ansiedade, cansaço constante, sensação de desgaste físico, ansiedade e angústia, irritabilidade, sensibilidade emotiva, todos esses são sintomas característicos de estresse.

Rosa (2011) relata que os sintomas de ansiedade podem ser amenizados a partir das práticas de ioga, principalmente quando os praticantes de ioga que apontam sofrer de tal sintoma, passam pelo desenvolvimento de técnicas de respiração, em que alinham o ato de respirar com a busca pela amenização da ansiedade.

Outro ponto relevante para as professoras foi o “controle da agitação”, que apareceu no relato de quatro professoras. A professora Jasmin observou as

mudanças na sua agitação, apesar de considerá-la como uma característica pessoal: *“Eu sou agitada, mas eu consigo me controlar muito mais do que antes, me organizar muito mais no espaço-tempo [...]”*. Já a professora Amarílis relata que houve uma mudança nesse seu aspecto e que foi perceptível até para outras pessoas:

Durante o tempo que eu estava no curso, eu dei uma boa tranquilizada. O pessoal sempre dizia que eu falava alto. E eu lembro que com a ioga, o pessoal percebeu que eu dei uma diminuída no volume, estava mais tranquila no jeito de lidar com os alunos, estava... em casa também a família percebeu.

Nos relatos das professoras que praticaram a ioga no programa de formação, a possibilidade de realizar “reflexões pessoais” a partir das práticas foi citado por três delas: *“Não tem como você ficar a mesma quando você entra nesse universo do conhecimento, naturalmente nós já mudamos, e quando você parte do estado consciente aí é muito mais rápido e intenso”* (Professora Vera); *“[...] Então nesse sentido eu aprendi muito assim, que tem coisa que não precisa, que eu posso me virar assim comigo mesmo e o que eu entender ali eu posso ajudar o outro ou não, mas eu não preciso ficar associando falando, falando”* (Professora Sabrina). A professora Carla relacionou suas reflexões com o controle de sua impulsividade, tornando-se uma pessoa mais minuciosa, segundo suas próprias palavras.

As mudanças na dimensão afetiva e social relatadas pelas professoras são o resultado da organização de práticas desenvolvidas ao longo da formação que incluem além das posturas físicas (*ásanas*), as respirações (*pranayamas*), a meditação (*pratyahara*) e os conceitos morais e éticos difundidos pela ioga, os *yamas* e *nyamas*. Foi objetivo do programa de formação, assim como consta no documento da proposta, proporcionar estudos sobre o tema ioga, incluindo os conceitos que abrangem os *yamas* e *nyamas*. Segundo Mizuno et al. (2018) o entendimento dos princípios éticos pode auxiliar no controle emocional, atentando às situações em que o descontrole costumava sobressair, mas que após os conhecimentos destes princípios isso pode ser modificado. De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo autor, foi possível observar que:

A compreensão dos yamas e nyamas promoveu percepções de mudanças nas atitudes das participantes de forma significativa, ampliando o entendimento de como eram as próprias reações diante de determinados fatos do cotidiano e questões existenciais, levando à adoção de uma nova postura consciente e equilibrada (MIZUNO et al., 2018, p. 955)

O estudo de Barros et al. (2014) também promoveu dentro das práticas de ioga o trabalho dos *yamas* e *nyamas*. A pesquisa teve por objetivo reduzir o estresse laboral dos participantes, sendo assim importante que tais conceitos sejam desenvolvidos, preocupando-se com todos os aspectos de bem-estar e promoção da saúde. A pesquisa concluiu que a ioga trouxe resultados satisfatórios aos participantes, que realizaram as práticas ao longo de oito meses. A pesquisa realizada por Mizuno et al. (2018), foi desenvolvida por um período ainda maior, de dezessete meses, e também apresentou bons resultados na saúde e bem-estar de suas participantes. Observa-se a necessidade de práticas em médio prazo, em que o desenvolvimento de cada participante ocorre no seu ritmo, respeitando sua individualidade.

Para três professoras, a formação promoveu a “socialização” com outras participantes, possibilitando relações de amizade como citou a professora Rubia. A professora Joana também ressaltou a importância das relações que estabeleceu com outras pessoas: *“Eu acho que amplia sua relação com o outro, de afetividade, só teve a acrescentar”*. Outra professora que relacionou sua experiência de socialização foi a Rosa, que comparou seu comportamento de antes com após desenvolver as práticas de ioga: *“Antes eu ficava mais fechada e agora, não.”*

O “autoconhecimento” como resultante das práticas de ioga foi citado por duas professoras. A professora Eloísa disse que a ioga a auxiliou a olhar-se de outra maneira: *“Depois que você entende algumas coisas da ioga você passa a se avaliar todo o tempo”*. Assim como também as professoras Julia, ao relatar que a ioga possibilitou que ela tivesse outra visão de si mesma.

As professoras Eloísa e Paula, citaram em suas falas a percepção da melhora no “autocontrole”, como resultado das práticas de ioga: *“Foi uma coisa assim apaixonante na questão de autocontrole [...]”* (Eloísa); *“Mudou tudo, porque a questão é o autocontrole, não que vai ser 100%, mas a gente se esforça”* (Paula).

Ainda, uma professora manifestou a percepção de ter desenvolvido mais “tranquilidade”, a Jasmin: *“Eu falo com mais tranquilidade e com isso, eu passo tranquilidade para os meus filhos, passo para os meus netos e com isso a coisa flui.”*

Embora um dos objetivos principais do programa, conforme consta no documento norteador, fosse o desenvolvimento das vivências de ioga, com a sistematização dos conhecimentos também para a prática pessoal, uma professora

apontou não ter percebido nenhuma mudança afetivo-social justificando o pouco tempo das práticas de ioga voltadas para o desenvolvimento pessoal, embora.:

Foi tão pouquinho voltada para a gente que não deu para sentir isso. O que deu para perceber foram os movimentos que você também fazia com os alunos. Então você estava mexendo com seu corpo, mesmo sendo voltada ao aluno. Então não deu para sentir essa parte.
(Professora Marta)

A construção e reconstrução da corporeidade apontadas como um dos objetivos do programa de formação ocorre por meio das vivências desenvolvidas junto às professoras. É primordial que o professor primeiro compreenda o que venha a ser seu corpo e atribua a ele o centro de toda sua ação de educar. Na educação infantil, porta de entrada das crianças no ambiente escolar, cabe ao professor ser a referência do corpo e de seu movimento, assim como reforçar essa presença corpórea em todos os espaços escolares e em todas as áreas do conhecimento.

Strazzacappa (2001) defende a importância do trabalho corporal com os professores a fim de despertá-los para a importância de seus corpos, para descobri-los e desenvolvê-los de forma ampla. Para autora, este trabalho corporal deve atingir todos os professores que desenvolvem diferentes disciplinas, visto que o corpo não está reduzido a uma disciplina, mas ele é ponto referencial à educação. É preciso oferecer uma formação continuada ao professor que inicie em si próprio aquilo que acredita desenvolver em seu aluno.

Essa compreensão da construção que se faz com o corpo é um processo histórico, cultural, social, de diálogo do ser humano com o mundo que ele habita e suas relações, como argumenta Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72):

Entender o corpo ativo/corporeidade remete à compreensão de uma educação vivida como experiência humana que busca a aprendizagem permeado de um contexto cultural. Isso induz a um pensamento de educação mais amplo e complexo, e essa aprendizagem cultural proporciona ao corpo a possibilidade de fazer história e cultura, ao mesmo tempo, que aprende sobre si e sobre os outros [...]. Educar tendo como princípio a corporeidade, significa acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. Para isto há que se alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo.

Neste eixo foram evidenciados os resultados referentes aos benefícios que a ioga trouxe a cada professora. As falas refletem se houve ou não melhora no bem-

estar e na saúde de cada uma. A maioria das participantes fez relatos que condizem com os objetivos da formação, que não era de apenas formar para as práticas pedagógicas, mas de aproximar o professor dos conceitos da ioga, ampliar o entendimento sobre o corpo, apresentando novas possibilidades e valorizar as experiências de cada uma, proporcionando vivências que agreguem conhecimentos não só para o desenvolvimento profissional, mas sob uma ótica pessoal para as professoras.

O eixo a seguir aborda como a formação possibilitou ou não encaminhamentos para que a ioga continuasse a ser desenvolvida na escola. Dentro das categorias as falas retratam as experiências em sala de aula após o processo de formação.

5.3 Resignificação dos conhecimentos da formação continuada e continuidade das práticas pedagógicas

5.3.1 Resignificação dos conhecimentos e práticas escolares da ioga

Este eixo reúne as ressignificações realizadas pelas professoras após finalizarem o processo de formação. Dentro deste eixo foram definidas três categorias para a análise, de acordo com os relatos das professoras. As categorias correspondem ao compartilhamento entre os pares, envolvimento da comunidade escolar e as percepções em relação às crianças.

Na primeira categoria “compartilhamento entre os pares” foram encontrados nas falas os seguintes conteúdos: compartilhamento de experiências, trabalho em conjunto, diminuição do compartilhamento após a formação, falta de espaço ou tempo.

Observa-se nos relatos das professoras que ao desenvolverem as práticas pedagógicas da ioga, algumas sentiram a necessidade de compartilhar as experiências com colegas de trabalho que participaram ou não da formação. Para seis professoras, esse compartilhamento foi uma das principais maneiras de ressignificar os conhecimentos adquiridos sobre a ioga. A professora Amarílis foi uma agente multiplicadora das práticas pedagógicas da ioga em sua escola:

[...] a gente foi passando para algumas amigas né. Não é a mesma coisa que um professor, uma professora especializada, mas a gente já foi passando e muitas amigas utilizavam para relaxamento das crianças, para conseguir dar introdução no trabalho.

As professoras Carla e Cássia relataram que por terem colegas de trabalho que também participaram da formação, os compartilhamentos eram constantes: *“Então na escola sim porque tinha uma professora que tinha feito também”* (Carla); *“Conversamos sobre tudo e ela ama, acha ótimo, muito bom. Mas é ela mesmo, por nós estarmos toda semana juntas”* (Cássia). A professora Paula relatou que os compartilhamentos eram comuns no horário do planejamento coletivo, proporcionando também que outras professoras que não participaram da formação aproximarem-se da ioga. Outra professora ainda sentiu interesse em compartilhar sua experiência da ioga na escola com as colegas que estavam iniciando a turma seguinte da formação:

Quando eu terminei minha formação, eu pedi para ser inserida, para continuar compartilhando no grupo de formação de corporeidade e ioga. Então eu pude, além de participar da formação, estar atuando como formadora e talvez a experiência que eu tenha, não só da formação de ioga, mas a formação de ser professora da rede, eu conhecia todos os problemas que as professoras enfrentavam. (Professora Eloísa)

Houve também uma professora que relatou não ter consigo compartilhar no início por não ter sido seu trabalho levado a sério:

“Na primeira escola que eu estava, eu fiz, mas era uma escola muito complicada. A diretora gostava, ela tentou divulgar para as demais e as professoras ficaram tirando sarro de mim. Então ninguém teve interesse. Na escola que eu estou hoje, mesmo que eu não faça tanto, tem professoras que fazem. Elas pedem até os cd’s de música, que eu comprei, para suas práticas de ioga.” (Professora Marta)

Ferreira e Santos (2016) descrevem que a formação continuada deve ser direcionada de acordo com as necessidades individuais, profissionais e organizacionais, considerando que tais formações devem proporcionar que a articulação entre os pares aconteça no cotidiano escolar. Segundo os autores a formação ofertada aos professores deve conduzir para “uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de “investigação-ação-formação” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 03). Garcia (1999) salienta a importância de uma cultura de colaboração entre os professores, possibilitando a exposição da existência de objetivos idênticos que

podem ser partilhados entre os mesmos. Ferreira e Santos (2016) abordam também o valor da aprendizagem informal, esquematizado por García (2002), que é o resultado de trocas de experiências e informações entre os pares, não deixando de ser um tipo de formação que pode também suprir as demandas individuais dos professores.

O “trabalho em conjunto” também foi revelado nas falas das professoras ao abordarem seus compartilhamentos. Seis professoras disseram que este trabalho em conjunto com seus pares na mesma escola favoreceu o desenvolvimento da ioga. A professora Julia disse ter trabalhado em dupla com uma colega: *“É mais fácil quando a gente trabalha em dupla porque é mais fácil de lidar com uma turma numerosa. Enquanto uma olha, a outra sai com alguns e vai fazendo de pouquinho as práticas.”* A professora Sabrina disse realizar a ioga a partir do interesse que outras professoras têm ao observar mudanças nos alunos:

Todos os anos que eu tenho trabalhado, sempre tem pelo menos uma professora que pergunta se pode juntar forma comigo, que vê resultado na minha turma, que vê como que a turma é mais tranquila mesmo [...] todos os anos inclusive eu convido uma turma que eu vejo que é próxima da idade pelo menos ou da mesma idade, de preferência da mesma idade por conta dos conteúdos que eu vou inserir dentro da aula [...].

As professoras Karina e Rubia também apontaram ter desenvolvido a ioga em conjunto com outras turmas, reforçando que houve o compartilhamento dos conhecimentos dentro da escola. Para a professora Paula: *“Quando eu estava na formação havia aquela empolgação, então a professora Eloísa fazia também”,* demonstrando mais envolvimento quando a formação ainda estava em andamento.

Moriconi (2017), busca nos estudos de Garet et al. (2001), analisar formações consideradas eficazes quanto seus resultados práticos. Considera que professores que trabalham em conjunto conseguem discutir conceitos, ideias, compartilham informações, materiais, promovendo uma construção mais sólida de conhecimentos após o período da formação continuada. Observa-se que há uma continuidade da formação, aja vista que essa centralidade do professor em gerir e direcionar sua formação conforme sua necessidade é também constituinte da formação continuada.

Apesar da maioria das professoras relatarem ter compartilhado práticas e conhecimentos sobre a ioga, algumas apontaram que não conseguiram tal feito. Para duas professoras houve “diminuição do compartilhamento após a formação”: *[...]*

fazíamos no ATP coletivo, já esse ano não houve muito essa troca” (Professora Paula); *“Então não tenho mais com quem compartilhar porque as meninas que faziam o curso eram de outras escolas*” (Professora Carla). Foram duas também as professoras que não conseguiram realizar compartilhamento devido à “falta de espaço ou tempo”: *“Uma partilha com a outra a prática que está fazendo, dá uma ideia, então a gente tem feito isso, pouco, porque a gente não tem muito espaço*” (Professora Laura); *“Não tanto quanto eu gostaria, por falta de tempo [...] Nós não temos mais reuniões pedagógicas, tem ATPC que é uma vez por semana. Eu gostaria de ter compartilhado mais”*. (Professora Magnólia).

Imbernón (2009), assim como Silva e Machado (2018) alertam para a relevância que o trabalho colaborativo tem na formação dos professores. Os autores defendem que a troca de experiências e o aprendizado coletivo podem contribuir para uma cultura colaborativa no ambiente escolar. Imbernón (2009) nomeia esse trabalho de protagonismo coletivo e institucional, creditando uma autonomia compartilhada, fortalecendo o a instituição de ensino como ambiente que pesquisa e proporciona ações colaborativas, buscando melhorias no processo de formação de seus professores.

Na segunda categoria “envolvimento da comunidade escolar”, analisou-se as falas das professoras sobre como a família, a escola e todos o que dela participam envolveram-se no desenvolvimento da ioga. Por se tratar de uma prática em evidência e ainda pouco difundida nas escolas regulares, é esperado que haja interesse por parte da comunidade escolar em como essa prática se dá de forma pedagógica. Os conteúdos encontrados nesta categoria foram: reconhecimento por parte da família sobre desenvolvimento da ioga, práticas coletivas com os pais e sem retorno ou relatos da família.

Em dezesseis relatos, foram observadas falas referentes a “reconhecimento por parte da família sobre desenvolvimento da ioga”. Nestes relatos aparecem a citação de experiências das crianças em seus lares, assim como o interesse da família em conhecer mais a ioga e as vivências de ioga que os alunos praticavam em suas casas, repercutindo os aprendizados das crianças e a empolgação destas em ensinar as práticas aos familiares. Em sua fala, a professora Rosa evidenciou o retorno das mães sobre a curiosidade pela ioga: *“As crianças queriam fazer com as mães. As crianças levavam para casa, as mães perguntavam que posição que era.”* Outra

professora, a Amarílis, também descreveu sua experiência sobre o retorno da família a respeito da ioga: *“As mães vinham falar que eles faziam e queriam que elas fizessem. As minhas vinham nas reuniões perguntar “Professora, como que é? Preciso pelo menos fazer um movimento ou eu vou ter que entrar na ioga?”*”

Mais professoras descreveram em suas falas o retorno das mães sobre o comportamento dos filhos em relação às práticas de ioga em casa, como aponta a professora Eloísa: *“[...] você percebia bastante resposta das mães que as crianças estavam praticando em casa, ‘aí mãe, eu sei fazer essa postura’, e imitavam os animais, ensinavam os pais em casa, os irmãozinhos. Isso é uma coisa que foi levada adiante.”* A professora Carla também contribuiu com seu relato neste conteúdo: *“[...] elas relatavam que eles faziam a posição da tartaruga, da árvore, da criança... então a gente via que eles estavam gostando já que a gente tinha uma resposta da família. É uma coisa que está tendo significado.”*

Outras professoras também tiveram respostas positivas e foram elogiadas quanto ao desenvolvimento da ioga na escola: *“Eu tenho depoimentos das mães elogiando bastante [...] eles chegavam em casa cantando, faziam os bichinhos e explicavam o que era ioga, pedia para a mãe ensinar alguma coisa, queriam ensinar [...]”* (Professora Jasmin); *“As mães ficaram encantadas que os filhos chegavam em casa querendo ensinar elas e os pais”* (Professora Marta); *“O único questionamento foi esse que eu te falei “Como você conseguiu isso com meu filho? Ele senta no meio da sala, cruza as pernas e fecha a mãozinha e faz ‘omm.’ Então o questionamento foi positivo”* (Professora Joana).

As pesquisas que envolvem a prática de ioga com crianças revelam que as crianças atribuem significado afetivo às práticas, compartilhando-as com familiares e pessoas próximas. Foletto (2016) discorre sobre o desenvolvimento da ioga com crianças e constata que as práticas foram reproduzidas no ambiente familiar pela maioria das crianças. A autora relaciona a exposição e reprodução das práticas com os familiares como ferramentas para resolver problemas, balancear as emoções e os sentimentos, devido aos benefícios que foram proporcionados durante o desenvolvimento escolar: *“Quando questionados sobre a razão pela qual eles praticam em casa, alguns afirmaram que praticam para se acalmar, porque gostam, para mostrar para sua família ou para espantar os medos”* (FOLETTTO, 2016, p. 35).

Silveira (2012) traça o percurso da evolução do papel social que as crianças tiveram ao longo dos últimos séculos, desde o reconhecimento da infância como etapa do desenvolvimento humano. A análise feita pela autora permite refletir sobre a valorização que as crianças têm construído como seres atuantes em suas famílias e suas influências nas escolhas, sendo elas agentes multiplicadores em seus lares de boas práticas. Faria et al. (2014, p. 13) reitera o papel das crianças como multiplicadoras das práticas de ioga:

Os benefícios da prática de yoga não somente vêm da experiência dos alunos em seus comportamentos, eles extrapolam beneficiando também os professores e os familiares. Todos podem ter o auxílio desta prática colaborando em uma boa educação e melhora de comportamentos.

Assim como nos relatos ficou evidente o reconhecimento por parte da família sobre desenvolvimento da ioga, algumas professoras organizaram “práticas coletivas com os pais”. Isso aproximou a família da ioga atribuindo importância quanto ao envolvimento da família com a escola e disseminando novos conhecimentos à comunidade escolar. Quatro professoras disseram ter realizado práticas de ioga em eventos aberto à família:

Eu cheguei a fazer vivência na escola até no dia das mães, envolvendo as mães porque elas estavam curiosas [...]. Foi muito legal porque as próprias crianças ficaram na linha de frente junto comigo fazendo os movimentos para as mães se repetirem, para as mães fazerem também. (Professora Joana)

Outras professoras também organizaram práticas de ioga em comemoração ao Dia das Mães em suas escolas: “[...] inclusive fiz atividades em Dia das Mães com todas as mães, uma roda de ioga, e não tive nenhuma restrição” (Professora Laura). A professora Marta também realizou uma prática conjunta entre mães e alunos em comemoração ao Dia das Mães:

Eu cheguei a fazer uma atividade até no dia das mães, os alunos da UNESP chegaram até ir ver [...]. Aí eu as chamei para fazer um momento de ioga com os filhos. Foi muito legal. Elas sentavam atrás dos filhos e eles ensinavam a mãe fazer. Então eu fiquei no centro da roda, falava a posição e eles ensinavam.

Foram quatro também as professoras que relataram não receber “nenhum retorno ou relato da família” em relação à ioga na escola. As professoras Rubia,

Hortência, Karina e Julia disseram não terem ouvido relatos dos pais sobre as experiências e vivências das crianças em casa acerca da ioga.

Na terceira categoria “percepções em relação às crianças” as professoras citaram o que observaram em relação às mudanças dos alunos após iniciarem as práticas de ioga. Por ser a ioga uma prática que integra o corpo, houve relatos com diferentes conteúdos, tanto voltados à percepção de mudança física, quando ao comportamento dos alunos. De acordo com as análises, foram levantados os seguintes conteúdos: consciência corporal, calma, observação da respiração, desenvolvimento do equilíbrio, mudanças no comportamento, ampliação da atenção, sem percepções de mudanças nas crianças.

Em nove relatos foi possível analisar a ocorrência de mudanças por parte das crianças quanto à “consciência corporal” na visão das professoras. Segundo a professora Eloísa, as práticas de ioga propiciaram essa consciência corporal às crianças pela percepção de suas partes: *“porque as crianças, durante a prática de ioga, além delas perceberem o corpo delas... o corpo físico externo [...] Era nítido você perceber as crianças se percebendo suas partes do corpo, tudo muito bonitinho na hora da prática”*.

Em outros relatos das professoras foi possível notar que a exploração e o conhecimento do próprio corpo por parte das crianças foi evoluindo devido à ioga: *“Muda muito desde quando a criança percebe que ela tem alguns lugares no corpo que ela nunca tinha tocado, que ela não sabia que tinha nome por exemplo: axila ou cotovelo, movimento no cotovelo”* (Professora Sabrina); *“[...] eles usavam bastante o corpo inclusive nas artes. Eu trabalhei com eles danças, desenhos com o corpo. Houve essa ampliação”* (Professora Magnólia). Assim também citaram a percepção corporal por parte das crianças, as professoras Rosa, Julia, Carla, Vera, Cássia e Laura, ao dizerem que durante as práticas de ioga e atividades cotidianas perceberam tal mudança.

Para Silveira (2012) a ioga pode ser utilizada com as crianças para auxiliar na conscientização sobre o próprio corpo:

Na prática do Yoga, utilizando-se uma metodologia em que o lúdico tem espaço, pode-se vir a ter bons resultados no que se refere a envolver a criança e levá-la a se interessar vivamente pelo Yoga. Garantindo as possibilidades de brincar, imaginar, a criança toma ciência do seu corpo, a flexibilidade que a criança demonstra é mantida e passa a respeitar seu corpo, numa vivência integrada com

a consciência de si mesma, como ser integral. (SILVEIRA, 2012, p. 181)

Outras pesquisas também relatam a importância atribuída pela ioga para o desenvolvimento desta consciência corporal. Benvindo (2015) também reforça esse benefício por parte da ioga, e reforça que é imprescindível que as atividades de ioga sejam desenvolvidas com as crianças em caráter lúdico. Foletto (2016) e Santos et al. (2013) contribuem com a análise acrescentando que as posturas e gestos realizados na ioga tornam-se um importante meio de promover a consciência sobre o corpo. Flak e Coulon (2007) expõe que além dessa consciência de si, a ioga quando desenvolvida na escola desenvolve o espírito de equipe, a compreensão frente as responsabilidades de cada e o pertencimento à um grupo. Essa construção permite que as crianças respeitem as diferenças e as valorize, considerando que os grupos formados por pessoas são heterogêneos e que cada ser singularmente possui sua importância e valor.

Outra percepção por parte das professoras em relação aos alunos foi em relação a “calma” que a ioga pode proporcionar. Seis participantes observaram em seus alunos a melhora neste aspecto. A professora Joana descreveu uma prática que resulta em estado de calma para seus alunos:

As crianças se acalmam, eles se acalmam sim. Quando a gente faz e a turma está aquela agitação, eu costumo as vezes até no meio de outras atividades quando está muito agitado eu costumo dar uma parada e fazer um exercício respiratório, fazer uma volta calma, fechando os olhos, pensando, vamos respirar, eu acho que dá muito resultado.

A professora Jasmin também observou mudanças em sua turma quanto ao comportamento. Segundo seu relato, as crianças tornaram-se mais calmas após conhecerem a ioga: *“Eu ia falando e fazendo as brincadeiras com eles, mas a mudança de comportamento deles mudou ‘da água para o vinho’. Sabe aquelas crianças agitadas? Isso mudou, eles ficaram aquelas crianças calmas, todo mundo sentado”*. Marta também relatou usar a ioga em momentos poderia contribuir com melhor aproveitamento das atividades propostas:

Essa primeira turma que eu trabalhei, era nítido. Todo dia eu fazia um pouquinho, essa parte de deitar no chão, fazer o movimento da perninha, do bracinho, uma borboleta, do soprar. Então eu ia para a segunda atividade tranquila com eles mais calmos. Eu percebi bastante essa mudança.

A professora Amarílis relacionou o resultado da tranquilidade da turma com o seu próprio estado de calma, que também foi desenvolvido pelas práticas da ioga: *“Era uma turma mais tranquila e eu sou uma pessoa mais agitada, então até eu me acalmei”*. Também apareceram nos relatos das professoras Carla e Sabrina a melhora no estado de calma das crianças durante a rotina escolar.

Por se tratar de uma prática que propõe movimentos e ações que respeitem o ritmo de cada praticante, o seu resultado está vinculado a um processo calmo, que explorar as potencialidades do corpo respeitando seu funcionamento. Santos et al (2013, p. 187) associa a sensação de calma com as práticas e usos de técnicas de respiração:

Os Pranayamas ou práticas de respiração, são importantes não somente para suprir oxigênio fresco e fortalecer os pulmões, mas também porque essas técnicas têm efeito direto no cérebro e nas emoções, aumentando a sensação de vitalidade, energia e calma.

Foletto (2016, p. 29) em sua pesquisa obteve como resultado das respostas das crianças sobre o aprendizado da ioga:

Em relação às aprendizagens, pudemos notar que as respostas variaram bastante [...] se referiram a sentimentos, emoções e/ou atitudes, como ser feliz, encarar os medos, se acalmar, ficar melhor, se comportar, ter paciência, escutar os colegas.

A melhora no autocontrole, assim como a descoberta do próprio corpo, das percepções do estado de ânimo e das emoções podem conduzir a esse estado visível de calma observada pelas professoras participantes desta pesquisa e pelos relatos da pesquisa acima mencionada.

Outra descoberta “observação da respiração” foi notada pelas professoras ao longo da aplicação das práticas de ioga na escola. Em cinco relatos, as professoras apontaram momentos em que as crianças descobriram a importância e o movimento da respiração:

[...] a questão do alongar, a questão da percepção, da respiração, até pouco tempo eu dei uma respiração, porque as crianças estão chegando para mim, e algumas não tinham praticado ainda, então eu tinha dado uma respiração com a mão na barriga, deitados, eu falei “fecha o olhinho, vamos sentir”, aí uma menina olhou e disse “nossa, como sobe!”, tipo assim, olha como eu estou subindo, minha barriga, eu não sabia. (Professora Laura)

[...] elas conseguiam perceber através da respiração, colocando a mão na barriga, eles conseguiam perceber que tinha algo mais ali dentro. E isso é uma questão de se voltar para dentro, uma questão de consciência e se olhar para dentro, “não, tem os órgãos dentro do corpo”. E não era só ver, era sentir. Então esse sentir para eles foi bastante importante. (Professora Eloísa)

Assim também as professoras Carla, Rosa e Amarílis, disseram ter observado que por meio da respiração as crianças ficavam menos ansiosas e menos agitadas, descobrindo o potencial dessa prática, que pode desenvolver estado de mais tranquilidade nas mesmas. Outro fato importante citado por três professoras, foi o desenvolvimento do “equilíbrio” por meio da ioga: *“Eles pediam direto para fazer, até a consciência corporal era bem melhor, em relação à concentração, foi muito legal com relação ao equilíbrio... você percebe uma mudança incrível”* (Professora Julia); *“A criança que faz mais os movimentos, ela não cai tanto, ela tem mais equilíbrio, ela senta numa roda, ela fala. Então eu, particularmente, vejo muitos ganhos”* (Professora Karina). A professora Rosa também citou o desenvolvimento do equilíbrio perceptível nas crianças como resultado do trabalho pedagógico da ioga.

A atenção na respiração é um dos focos da ioga por atribuir o valor devido a esta importante processo fisiológico, essencial a vida humana e que precisa ser orientado para que haja qualidade de vida e harmonia entre as funções de todo o corpo. Hermógenes (2010) explica que a respiração é um processo biológico voluntário e involuntário também, depende de qual intensidade se deseja que ela ocorra. O autor completa dizendo que a respiração pode ser direcionada para agregar boas sensações:

[...] pelos exercícios respiratórios voluntariamente controlamos a respiração, tornando-a lenta, induzimo-nos necessariamente à tranquilidade emocional e mental. Ritmando-a, estabelecemos a paz entre a mente, a vontade e os impulsos antes contraditórios e apostos.” (HERMÓGENES, 2010, p. 97)

A ioga propõe que a respiração seja o eixo central de todas as demais práticas, conciliando o ato de respirar tanto com as posturas, relaxamentos e meditações. Silveira (2012, p. 180) elucida a importância da relação entre a respiração e as posturas físicas:

O equilíbrio da respiração com o movimento proposto é exigido, o que favorece uma melhor consciência do corpo, a partir do domínio das técnicas respiratórias apropriadas, do tônus muscular exigido, o que gera um saber sobre si mesmo que o praticante vai construindo.

Piagentini e Camargo (2018) abordam a ênfase na respiração atribuída pela ioga. Segundo os autores, os benefícios da prática da ioga em promover o autoconhecimento pode auxiliar na aprendizagem, já que a ioga preocupa-se com o equilíbrio do ser humano:

Essa prática traz valores, equilíbrio físico-mental e autocontrole às pessoas, através de movimentos conscientes do corpo, mente e controle da respiração, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. O Yoga considera a educação em sua totalidade; influencia no alívio de tensões da vida familiar/escolar, alivia a carência afetiva e previne doenças, principalmente as de ordem respiratórias. (PIAGENTINI; CAMARGO, 2018, p. 238)

Na ioga as técnicas e exercícios de respiração são chamadas de *pranayamas* e podem ter enfoques diferentes. Segundo Hermógenes (2010) na ioga a respiração é exercitada em três fases: inspiração, retenção e expiração. Na educação infantil todas as práticas de ioga são desenvolvidas por meio de brincadeiras, assim como as que envolvem as técnicas de respiração.

Em relação à melhora do equilíbrio citado pelas professoras, as práticas de ioga, principalmente os *ásanas* (posturas) contribuem para o desenvolvimento desta habilidade motora. Hermógenes (2010) chama atenção que na ioga o equilíbrio nunca objetiva ser apenas físico, mas também o equilíbrio mental, o que o autor chama de “aprumo psicofísico”. Santos (2010) em pesquisa desenvolvida com crianças do ensino fundamental, concluiu que houve melhora geral nas capacidades físicas, incluindo o equilíbrio, sem desconsiderar os outros aspectos que também foram melhorados, como as mudanças comportamentais, emocionais, autocontrole, entre outros.

Outras cinco professoras citaram exemplos de “mudanças de comportamento” dos alunos após o trabalho com a ioga. Segundo a professora Magnólia, essa mudança foi percebida por diferentes pessoas:

Muitas mudanças, principalmente o comportamento da turma. Foi algo bem gritante, deu para notar bastante, as outras pessoas também comentavam. Melhorou bastante o comportamento, as atitudes de agir um com o outro, teve um resultado ótimo [...].

Além deste relato, as professoras Vera e Jasmin citaram uma mudança comportamental em relação ao autocontrole e conhecimento dos sentimentos e emoções: “Porque através da meditação há esse encontro com você, eu percebo no

dia-a-dia com a turma pequenininha que eles se percebem mais, conseguem controlar um pouco mais as emoções e sentimentos [...]” (Vera); “Eu acredito que foi depois que eu comecei a fazer ioga com eles, eu acho que essas coisas da ioga mexam com o autocontrole” (Jasmin). As professoras Hortência e Carla, também incluíram em suas falas suas percepções acerca da melhora no comportamento das crianças, como resultado positivo da ioga na escola.

A mudança comportamental dos alunos praticantes de ioga pode ocorrer devido ao trabalho com os valores éticos e morais conhecidos como *yamas* e *nyamas*. Faria et al. (2014) concluiu em sua pesquisa que houve mudanças comportamentais nas crianças participantes devido ao desenvolvimento desses valores defendidos pela ioga:

Os valores de bom comportamento, limpeza, higiene, disciplina, respeito, estudo, entre outros, foram entendidos pelos alunos e diversas vezes os próprios alunos chamaram atenção de outro que se comportou de maneira errada durante a aula. (FARIA ET AL., 2014, p. 10)

Piagentini e Camargo (2018) também concluíram que as crianças que praticaram a ioga apresentaram melhores comportamentos, possibilitando uma melhor aprendizagem e um ambiente harmônico, menos agressivo:

Tendo acompanhado vários estudantes da educação infantil e ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, nas práticas de Yoga, pode-se perceber o quanto essa prática melhorou o comportamento, concentração, emoção, capacidade de resolução de problemas, socialização destes alunos, além de diminuir ações e comportamentos violentos de todos eles. (PIAGENTINI; CAMARGO, 2018, p. 246)

A percepção da “ampliação da atenção” foi citada por duas professoras como um dos resultados positivos das práticas de ioga. Em sua fala a professora Karina aborda sua observação sobre a melhora da atenção em seus alunos: “Então as crianças têm um ganho muito grande, quanto mais nós brincamos e fazemos os movimentos, elas ficam com mais atenção, elas percebem melhor as coisas, elas ficam mais ativas.” A professora Cássia também aponta o desenvolvimento da atenção: “*A criança que brinca está mais atenta, ela percebe mais. Ela está brincando de esconde-esconde, ela passa a observar mais, então ela tem uma outra percepção.*”

O desenvolvimento da atenção resultante das práticas de ioga ocorre devido a essa autopercepção corporal, ao desenvolvimento da consciência corporal e

respiratória, que colaboram para que as crianças estejam mais atentas ao momento presente e nas suas atividades. Silveira (2012, p. 181) relata que:

Essa concepção de Yoga como técnica de ascese, como método de meditação, na prática infantil já é considerada, no que diz respeito ao desenvolvimento da atenção, da consciência do próprio corpo, da capacidade de realizar os ásanas propostos, por exemplo.

Feuerstein (2006, p. 36) associa o desenvolvimento da ioga com a concentração, que também resulta na atenção para si mesmo:

Isto significa que o Yoga é a concentração da atenção no objeto que está sendo contemplado, à exclusão de todos os outros. Ao fim e ao cabo, a atenção deve concentra-se no Si Mesmo transcendente e fundir-se com ele. Não se trata de uma simples questão de impedir que os pensamentos surjam; trata-se de uma concentração do corpo inteiro, na qual todo o ser da pessoa se aquieta.

As crianças recebem muitos estímulos que envolvem todos os sentidos do corpo, por isso costumam ter uma baixa concentração, pois não conseguem ainda administrar tais estímulos e canalizar sua energia de forma consciente. A ioga pode assim auxiliar as crianças a utilizar seus sentidos e sua energia concentrando-se primeiro em si mesmos, promovendo esse autoconhecimento e interesse por aquilo que passa despercebido pelas crianças. Santos (2018, p. 51) afirma que conhecer-se a si mesmo gera autocontentamento e assim possibilita uma outra interpretação do que está em volta:

[...] na filosofia do Yoga, o contentamento é imprescindível para manter a mente tranquila e livre de perturbações, já que através dessa prática, estaríamos com a atenção voltada para nosso interior, e não para o exterior, além de estarmos plenamente satisfeitos com o que se tem.

Uma professora citou em sua fala situações de práticas de ioga espontâneas das crianças em diferentes momentos na escola. Lembrando que a ioga na educação infantil é desenvolvida por meio de recursos lúdicos, o que é constituinte do mundo infantil, tornando-se atos corriqueiros para as crianças e agregando novas possibilidades de brincadeiras na cultura infantil. Em sua fala a professora Rubia descreve: *“Eles faziam entre si, ano passado, em um momento que não era de prática. Em um momento livre, às vezes eles faziam uma rodinha entre eles e começavam a fazer[...]”*.

Neste eixo foram apresentadas as ressignificações dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação e das práticas realizadas na escola, articuladas com estes conhecimentos e com outros elementos como o compartilhamento entre os pares, o envolvimento da comunidade escolar e as percepções em relação às crianças. O objetivo da formação foi promover conhecimentos sobre a ioga, que não ficassem estagnados ao que foi veiculado durante a formação, mas que fossem reconstruídos conforme o contexto de cada professor, como deve acontecer em uma formação em que haja o protagonismo docente. De acordo com os resultados obtidos foi possível encontrar os elementos que identificam essas ressignificações e reelaborações dos conhecimentos da formação tais como a participação ativa, construções coletivas, compartilhamento de experiências, criações por parte das professoras.

Observou-se também pelos relatos das participantes as experiências com as brincadeiras e jogos desenvolvidos com as crianças e até mesmo com a comunidade e os pais, o trabalho em conjunto com outras professoras e as trocas de experiências e as observações quanto as mudanças comportamentais nos alunos e nas percepções físicas das crianças sobre si mesmas.

No próximo eixo serão analisadas as falas pertinentes a continuidade ou não das práticas de ioga, tanto em aspectos pessoais, trazendo benefícios para as professoras, quanto sua reelaboração pedagógica, atribuindo mais qualidade às aulas e à formação das crianças da educação infantil.

5.3.2 Continuidade das práticas pedagógicas de ioga na escola

Este eixo reúne os resultados referentes à continuidade ou não das práticas de ioga, após a formação, por parte das professoras. Dentro deste eixo foram definidas quatro categorias: permanência das práticas pedagógicas de ioga na escola, permanência das práticas pessoais de ioga, apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos para continuidade do ensino de ioga, e estudos e pesquisas.

Na primeira categoria “permanência das práticas pedagógicas de ioga”, aparecem os relatos das professoras sobre a continuidade das práticas de ioga na escola, mesmo após um período médio de tempo (entre 16 e 22 meses) de finalização da formação. Diante da análise das informações contidas nas falas, foram

identificados os seguintes conteúdos: continuidade, necessidade de adaptação para continuidade das práticas pedagógicas de ioga, redução no tempo e periodicidade semanal das práticas de ioga na escola e por último interrupção das mesmas.

O objetivo do programa de formação foi promover uma base de conhecimentos sobre a ioga, construídos ao longo desta formação, para que a ioga fosse realizada de forma lúdica nas escolas, por meio de brincadeiras, jogos e histórias. Era esperado que estes aprendizados fossem ressignificados, oferecendo direcionamentos para que as professoras participantes conduzissem e continuassem suas práticas pedagógicas em ioga de acordo com seu contexto em sala de aula.

De acordo com as falas das participantes, nesta primeira categoria, doze professoras disseram que houve “continuidade das práticas pedagógicas de ioga” com suas turmas neste médio prazo, como citado acima, após o final da formação.

Continuo. Eu inicio as minhas aulas todos os dias com um pouco de exercício respiratório, falando um pouco sobre esse eu, sobre o otimismo, passando uma imagem boa, uma energia quando as crianças fazem com a mãozinha, pegar na cabecinha, no corpinho, às vezes faz no outro, passando essa energia, esse controle. (Professora Joana)

Eu continuo porque nós fazemos todas essas atividades no dia-a-dia. As brincadeiras são as que nós já fazemos e um pouco mais e as crianças gostam muito desses movimentos. Então eu acho que veio a ampliar mais esse repertório. (Professora Cássia)

Outras professoras revelaram que continuaram principalmente as práticas que envolvem as técnicas de respiração e relaxamento: “*Sim, principalmente essa questão da respiração, concentração e relaxamento, todos os dias*” (Professora Vera); “*Nesse ano eu novamente estou com uma turma bem agitada e eu estou trabalhando com eles também as práticas bem do início, principalmente as práticas de respiração e relaxamento*” (Professora Magnólia).

No relato da professora Eloísa, além de afirmar que continua com a ioga na escola, a professora evidencia a sua importância em articulação com a corporeidade que deve ser vivenciada desde a infância:

Sim, a ioga é uma coisa que está muito mais nítido, claro hoje, para mim, em função da proposta, em função de toda a responsabilidade que a gente tem com a questão do conhecimento do corpo da criança, desse controle de conduta, não só na parte da cultura corporal, mas também para a vida da criança. Então, a gente utiliza muita coisa de atividade de respiração, de postura e cada vez mais eu procuro dentro de alguma coisa que seja do interesse da criança.

A professora Marta reconhece que a continuidade das práticas tem trazido benefícios as crianças durante as aulas:

Uma vez por semana eu trabalho essa parte de relaxamento, mais de foco, concentração com uma música mais calma, faço alongamentos com eles. Aí eu uso um pouquinho do respirar, do soprar para deixá-los um pouco mais calmos, mais concentrados na atividade.

Outras professoras também relataram ter continuado a desenvolver as práticas pedagógicas de ioga: “*Esse é o quarto ano que eu trabalho, tanto no infantil quanto no fundamental sim*” (Professora Sabrina); “*No momento da entrada que a gente acolhe as crianças, então vamos sentar, respirar. A gente está tentando organizar lá na quadra os colchonetes para ver essa disposição e facilitar para o professor*” (Professora Hortência). As professoras Julia, Amarílis, Jasmin e Laura também afirmaram ter continuado com as vivências de ioga em suas turmas mesmo após o término da formação.

Gatti (2017) traz uma reflexão sobre a profissionalização docente e a formação ofertada aos mesmos. Sendo a formação necessária e base para a construção de práticas de qualidade, segundo a autora, essa formação tanto inicial, quanto a continuada, deve garantir que os conhecimentos teóricos e práticos possam ser utilizados pelos professores conforme seus contextos e possibilitando que recriem saberes e fazeres a partir dessa formação. Assim, uma formação deve proporcionar que os professores transformem os conhecimentos e os utilize, não apenas imediatamente, mas que esse processo seja longo, e construído em articulação com outros conhecimentos e formações vividas pelo professor.

Segundo Vaillant (2016) o desenvolvimento profissional do professor pode ocorrer de forma autônoma e pessoal, porém as formações devem oferecer um suporte, considerando que o aprendizado dos professores ocorre de forma contínua, necessitando também de suporte, de compartilhamento e do conhecimento de teorias que sustentem os conhecimentos e saberes desenvolvidos. Pimenta (2012, p. 32) também chama a atenção para a autonomia no processo de formação que professores, que resulta posteriormente em reflexões sobre suas práticas:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus

saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Três professoras, apesar de continuarem com as práticas, relataram que sentiram “necessidade de adaptação para continuidade”, principalmente em relação à adaptação da turma à rotina escolar:

Como eu estou com o infantil 2, eles são ainda muito pequeninhos. Agora que pararam de chorar um pouco, a gente consegue sentar com todos. Então é mais assim, no segundo semestre que eu trabalho mais ou menos. Trabalho dentro do movimento, de um pouquinho de concentração, dentro desses aspectos. (Professora Julia)

Então, ano passado no segundo semestre deu certo, mas esse ano eu tenho uma turma mista que é de 3 a 4 anos [...]. Enquanto os de 4 anos são mais centrados, os de 3 anos não aguentam ficar ali paradinho 30 segundos. Ou se for uma brincadeira com muitas regras, eles têm uma dificuldade ainda com muitas regras. Isso vai ser mais para a frente. (Professora Rubia)

A professora Paula disse que iria desenvolver a ioga de forma interdisciplinar com outro conteúdo: “O meu projeto é sobre os animais em extinção que já está tudo esquematizado, e quando eu entrar nos animais em extinção vou incluir os ásanas da ioga”.

Três professoras afirmaram não terem continuado com as práticas de ioga na escola, gerando a “interrupção” do que desenvolveram durante o processo de formação: “Eu parei. Ano passado eu fiz sim, esse ano eu não dei início com a turma atual (Professora Rosa); “Esse semestre ainda não, e no primeiro ano que eu coloquei, não conseguia avançar muito [...]” (Professora Karina); “[...] Logo que terminou eu dei continuidade sim. Porque eu estava com a mesma turma. Então, foi só o ano passado mesmo que eu parei porque já era outra turma” (Professora Amarílis).

O processo de formação do professor é uma busca contínua, que deve estar relacionada ao seu contexto, considerando os fatores que constituem a relação do professor e a sala de aula, tais como os interesses, o currículo, a experiência acumulada, entre outros. A formação continuada deve ser uma etapa que encaminha o professor para sua autonomia, resgatando a valorização da profissão de professor, em que a formação inicial ou contínua considere os elementos (sociais, culturais, intelectuais), não apenas no aspecto técnico, como muitas formações costumam pautar a formação docente (NÓVOA, 2017).

Nesta categoria verificou-se que dentre as participantes da formação doze continuaram as práticas de ioga após o encerramento da formação, considerando o período em que ocorreram as entrevistas que foi de 16 a 22 meses após a formação. Três professoras relataram ter adaptado as práticas de ioga para que pudessem continua-las na escola, duas foram as professoras que reduziram o tempo e a periodicidade das práticas. Foram três também as professoras afirmaram terem interrompido as práticas pedagógicas da ioga com as crianças, porém não indicando especificamente o motivo da interrupção.

As práticas de ioga com as crianças foram conduzidas por meio das brincadeiras e jogos que foram realizadas durante a formação, elaboradas em conjunto com as participantes e contando com o compartilhamento das experiências das professoras. O desenvolvimento da ioga com crianças, apontado pelas professoras, condiz com o conceito da corporeidade, respeitando o entendimento integral do corpo, incluindo o movimento como expressão, inserção cultural e comunicação da criança com o mundo. A associação da ioga com o aspecto lúdico ocorre por meio das brincadeiras, e estas são essenciais para que a criança construa suas significações sobre o mundo.

Na segunda categoria foram analisadas as falas das professoras referente à permanência das práticas pessoais de ioga em relação ao período pós formação. Assim, seguem os conteúdos identificados nas falas: continuidade das práticas de ioga e distanciamento da ioga.

Das dezessete participantes da formação, quatorze disseram que investem na “continuidade das práticas de ioga”, com respirações, relaxamentos, posturas, alongamentos, considerando que os benefícios da ioga as ajudam diariamente, em diferentes momentos.

As professoras Julia e Carla, relataram realizar alongamentos na parte da manhã, buscando que os benefícios da ioga possam ajudar em sua rotina: “*Todo dia ao acordar... aquele momento de não levantar rápido foi uma das coisas que eu aprendi que até hoje eu levo. ‘O despertador tocava, e eu já levantava direto’[...] Antes de levantar faço um relaxamento, eu fico com um pouquinho ali, estico*” (Julia); “*O alongamento eu faço bastante de manhã e antes de dormir. Para mim vai ser para sempre. Só isso já tem uma mudança grande, trouxe uma qualidade de vida*” (Carla).

Como já citado ao longo da pesquisa, muitos são os benefícios das práticas de ioga em relação ao bem-estar e qualidade de vida. A realização da ioga em longo prazo pode proporcionar novos hábitos aos seus praticantes, principalmente quanto ao estresse laboral, muito comum em professores de variados níveis de ensino.

A ioga como filosofia que busca equilibrar o corpo e a mente, pode auxiliar os professores a lidarem com as demandas psicológicas que exigem esse equilíbrio para que o professor não adoença. Hermógenes (2010), em seus estudos sobre o Hatha Yoga, aponta que essa prática atinge energeticamente os sistemas nervoso e endócrino, estimulando-os de forma equilibrada, e promove superação das debilidades físicas.

O rejuvenescimento geral, o emagrecimento sadio, o embelezamento da figura, o aprimoramento da voz, a maior resistência às moléstias e à estafa, um estado permanente de energia e de leveza física são, no plano físico, os primeiros resultados que o praticante nota em si mesmo. Também no plano psíquico progressivamente se vão manifestando os lucros. Serenidade, autoconfiança, equilíbrio emocional, tranquilidade, clareza mental, resistência a fadiga, tolerância, e paciência substituem, seguramente, ansiedade, fobias, conflitos e comportamentos neuróticos. (HERMÓGENES, 2010, p. 40)

As professoras relataram que a continuidade das práticas pessoais de ioga auxilia em momentos de tensão e estresse, aliviando os sintomas característicos: *“Todas as noites. Quando eu sinto que eu estou muito tensa, eu faço uma respiração... isso eu ainda consigo fazer para ver se eu dou uma relaxada”* (Professora Marta); *“Prático até hoje... quando eu estou estressada eu faço aquele alongamento da semente, eu faço a vela... eu faço sim.”* (Professora Rosa).

Outras professoras acostumaram-se com as práticas pessoais durante a formação e relataram continuá-las devido aos indícios de necessidade da ioga que o corpo apresenta e pela capacidade de compreendê-los: *“Algumas sim. Meu organismo pede né. E agora com mais facilidade porque eu emagreci, está mais fácil.”* (Professora Amarílis); *“Então, mais os alongamentos que eu tenho feito. Eu voltei agora semana passada a fazer todo dia de manhã, porque eu preciso”* (Professora Cássia).

A vontade em realizar aulas de ioga após a formação foi expressa por algumas professoras, justificando o hábito adquirido durante a formação e o engajamento em continuar após da formação: *“E atualmente eu faço ioga uma vez por semana, então mantenho algumas coisas, respiração, alongamento, relaxamento no final.”*

(Professora Paula); *“Até hoje eu ainda pratico. Eu tenho vontade de ir fazer mesmo a aula de ioga. Mas eu criei o hábito, a partir da formação, de fazer os movimentos em casa, e eu faço sempre.”* (Professora Joana).

Parte das professoras disse realizar com frequência as práticas de relaxamento: *“Lá em casa tem um momento que eu paro, fico lá quietinha respirando, puxo as pernas, então, essas coisas.”*(Professora Hortência); *“Como eu tenho problema de coluna, os ásanas eu não conseguia fazer, mas o relaxamento sim. Ainda faço”* (Professora Vera).

As professoras Rubia, Carla e Karina também relataram que ainda realizam práticas pessoais de ioga, confirmando a importância para o bem-estar pessoal que a formação proporcionou às suas participantes.

O relaxamento é uma das principais práticas em que houve continuidade por parte das professoras, de acordo com o relato de quatro participantes. Hermógenes (2010) explica que o ato de relaxar consiste no estado de ausência de contrações ou tensões, em que músculos ou nervos deixam de realizar transmissões ou contrações. O autor relaciona a prática de relaxamento na ioga com efeitos físicos e mentais, proporcionando recuperação da fadiga, harmonização dos processos mentais, além da irrigação sanguínea fluir livremente regenerando todo o corpo. Apesar de praticarem a ioga de acordo com suas necessidades pessoais, algumas professoras apontaram o final da formação como fator que interferiu na redução dessas práticas: *“Quando eu preciso eu recorro, não com a mesma frequência da formação”* (Professora Magnólia). Mais duas professoras também afirmaram terem reduzido a periodicidade em que praticavam a ioga:

Não com a mesma constância, porque lá a gente tinha um horário da semana pra aquilo [...] hoje eu tenho um tempinho aqui, que bom, vou fazer um pouquinho. Aquele dia eu não tenho nada, então não faço, então nesse sentido eu acho que a gente não consegue entender? (Professora Laura)

Agora eu faço mais os ásanas antes de levantar, a respiração e o alongamento e, às vezes, quando eu tenho uma dorzinha, o alongamento né. Eu faço umas coisas ainda, mas não na frequência que eu fazia quando eu estava com tudo fresco na cabeça [...]. Mas um pouco eu acho que é essa falta de contato mesmo, dá um distanciamento mesmo. (Professora Jasmin)

Já as falas de duas professoras, Sabrina e Eloísa, indicaram que houve “distanciamento da ioga”, justificado pela falta de tempo e ocupação com outros

afazeres: *“Eu sinto bastante falta, porque agora meu tempo tá bem corrido [...] que eu tenho um monte de coisa né por conta da carga horária e eu tenho outros afazeres. Então eu fico meio que presa com outras coisas”* (Sabrina); *“Eu passei a fazer práticas de ioga no particular, depois que acabou o curso, mas agora eu estou parada. Mas eu pretendo voltar sim, quando as coisas se organizarem na minha vida”* (Eloísa).

Nesta categoria foi possível averiguar que a maioria das professoras continuou com as práticas pessoais de ioga, dentre as dezessete no total, doze continuam, duas reduziram a periodicidade das práticas pessoais de ioga e duas afirmaram ter se distanciado da ioga. Confirma-se que o programa agregou bons hábitos à saúde das professoras, podendo diminuir os sintomas de estresse que podem ocasionar o mal-estar docente como descrito em outra categoria. Além dos benefícios para a saúde, é preciso lembrar que esses hábitos adquiridos também podem ser conciliados com os conhecimentos pedagógicos, pois a formação buscou sempre conciliar e compreender que o professor não se desenvolve de forma fragmentada ou parcial.

A categoria “apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos para continuidade da ioga”, reúne as falas das professoras sobre a satisfação com os conhecimentos desenvolvidos durante a formação e se foram suficientes para continuidade das práticas pedagógicas de ioga. Os conteúdos aqui identificados foram os seguintes: abrangência suficiente, necessidade de aprofundamento sobre a ioga, conhecimentos básicos na formação, conhecimento insuficiente.

Para dez professoras, a formação em ioga atingiu “abrangência suficiente” sobre os conhecimentos de ioga. A professora Rubia, que já conhecia a ioga, disse que o curso possibilitou uma sistematização e o conhecimento da ioga voltada para crianças: *“Sim. Mas sem o curso eu não teria esse conhecimento para adaptar as atividades, eu não teria como conhecer sozinha. Usar as posições, eu não teria como conhecer tudo isso sozinha”*. A professora Joana reitera que a formação proporcionou a apropriação de conhecimentos sobre a ioga, que são utilizados por ela em diferentes momentos da rotina escolar:

O curso me deixou muita coisa guardada, muito conhecimento que já ficou pronto. Então muitas aulas que dou, posso dar até no improviso, porque eu já domino as brincadeiras com crianças. Eu já trabalhei um ano e meio né, porque foram três módulos, então essas brincadeiras muitas já ficaram solidificadas.

Em sua fala, a professora Paula também afirmou ter aprendido suficientemente sobre a ioga por meio do processo didático da formação: *“Mas tudo foi muito pautável, não tinha como se perder e não saber o que fazer, porque primeiro nós fazemos e a partir do momento que você mesma faz a vivência, tudo fica mais prático”*. Hortência também revelou ter ficado satisfeita com a abrangência da formação para a continuidade da ioga: *“Foi bem abrangente. Tinha um grupo de estudo, eu até comecei a fazer, me aprofundar, mas aí eu me afastei porque estava com muita coisa”*. Para as professoras Amarílis, Eloísa, Vera, Cássia, Laura e Magnólia, a formação também ofereceu os conhecimentos suficientes para que o ensino de ioga continuasse na escola e desenvolvido de forma satisfatória.

O processo de formação de professores, incluindo a formação continuada não deve se ater apenas a um fator de desenvolvimento. Imbernón (2010) ressalta que o desenvolvimento profissional do professor deve proporcionar melhoria nas suas práticas profissionais, crenças e conhecimentos profissionais, tudo isso atrelado a uma formação que possibilite isso ao professor tanto em seu trabalho quanto em suas aprendizagens. O autor lembra que a formação continuada deve superar o estigma de “atualização científica, didática ou pedagógica”, mas deve ser um meio para que o professor descubra, organize, fundamente, revise e construa a teoria. Assim todo o embasamento nos conteúdos de ioga e o seu encaminhamento pedagógico, foi construído ao longo da formação para que as professores participantes, após a finalização pudessem realizar essas descobertas, buscas e construções individuais e coletivas em um ambiente que assim permita.

Dez também foi o número de professoras que apontaram em suas falas a “necessidade de aprofundamento nos conhecimentos”. Nessas falas as professoras complementam o conteúdo acima analisado, em que a formação proporcionou conhecimentos necessários à continuidade da ioga, porém as professoras apresentaram que o aprofundamento traria melhores benefícios e qualidade às práticas de ioga. Para a professora Julia, nenhum conhecimento pode ser esgotado:

Nunca é o suficiente, a gente teria que ter outros módulos para aprender mais.” A professora Rosa expressou que a continuidade da formação agregaria mais conhecimentos e qualidade de vida: ‘Assim, eu já tinha feito os 4 módulos tudo. Mas devia ter uma continuidade sim. Até assim, não só para desenvolver na escola, mas um para o professor, um momento para ele.

Algumas professoras também expressaram o desejo de que a formação continuasse, pois sentiam-se mais animadas enquanto estavam em processo de vivência no grupo: *“Mas como eu te disse, se eu tivesse continuado eu acho que eu estaria até hoje praticando com as crianças. Teria mais um incentivo, eu acho”* (Professora Amarílis); *“Mas a gente nunca fica satisfeito porque a gente sempre sabe que estão surgindo coisas novas e não adiantar fica com aquele mesmo esquema a vida toda”* (Professora Eloísa).

As respostas das professoras em relação a esta necessidade de mais conhecimentos sobre a ioga trazem a reflexão que por vezes não há uma falta específica de conhecimento, já que as professoras disseram ter aprendido o suficiente para continuar a ioga na escola, mas a sensação de um conhecimento incompleto pela sua pouca prática efetuada pela professora. Segundo Azzi (2012) o professor precisa articular os seus conhecimentos, formando seus saberes pedagógicos que não são constituídos apenas por conteúdos, mas por suas formações pessoal, profissional, intelectual e pedagógica. A autora reforça que o docente precisa compreender que o seu trabalho deve superar as funções de imitação, percebendo-se como produtor do saber pedagógico e criador daquilo que satisfaz as necessidades de ensino cotidianas.

Muitas professoras nunca tiveram contato com a ioga antes de participarem do programa de formação. Mesmo as que tinham alguma noção, ainda não tinham se deparado com a fundamentação pedagógica da ioga para as crianças. Sendo este tema uma novidade para a maioria, é comum que ocorram dúvidas, e que seja preciso um tempo para que as professoras se apropriem dos conhecimentos, articulem com seus saberes pedagógicos e aprofundem seus estudos.

Outras professoras disseram que suas práticas de ioga melhorariam se a formação tivesse uma duração maior, por questões de necessidades pessoais: *“[...] mas eu sou uma pessoa que eu não me contento. Eu sempre acho que falta. As posturas mais básicas eu consigo lembrar, mas as mais sofisticadas eu não consigo, tem algumas que eu não consigo nem fazer. Então por isso que eu preciso”* (Professora Cássia); *“Se voltasse o curso quem sabe não ficaria mais fácil por causa da vivência novamente. Fica mais fácil talvez se eu tivesse tido um pouquinho mais.”* (Professora Magnólia).

A professora Vera expressou em sua fala a vontade de aprender mais, porém de uma forma mais receptiva do que ativa: *“As aulas e exercícios, acredito que poderia ter mais momentos de aprendizagem do que de produção”*. Assim também as professoras Karina, Hortência, Jasmin e Sabrina relataram sentir necessidade de mais conhecimentos sobre a ioga como uma forma de prosseguir e melhorar as práticas pedagógicas.

Em algumas falas as professoras apontaram que houve “conhecimentos básicos na formação”, ou seja, que foi possível levar a ioga para a escola, desenvolvê-la com o que foi aprendido, mas que gostariam que houvesse mais disseminação dos conhecimentos sobre o tema: *“Mas a gente precisa aprender sempre mais. Mas para início assim, essa noção básica, foi suficiente, mas a gente precisa sempre buscar mais”* (Professora Hortência); *“Mas o que a gente teve lá deu para absorver bastante coisa para trazer para o cotidiano escola”* (Professora Julia). A professora Jasmin relatou ter ficado satisfeita com o direcionamento pedagógico que a formação atribuiu a ioga, mas gostaria de tivesse aprofundado mais o tema de forma geral:

Olha, para introduzir a ioga na escola, tranquilo, porque deu a base. Mas um aprofundamento não [...], mas assim, para você ter uma base, para você espalhar a ioga, eu acho que deu uma boa base sim, bem legal. Eu acho que para você mostrar o lado bom da ioga, que é importante, que é legal, que é possível fazer na escola.

Na última categoria foram analisados os resultados referentes à continuidade de estudos empreendida pelas professoras após a finalização da formação, em que verificou-se que as professoras, em sua maioria, mantiveram algum contato com estudos e pesquisas que envolvesse a temática da ioga. Foram identificados os seguintes conteúdos presentes nas falas: estudos, pesquisas na internet, pesquisas no material produzido pelo programa, afastamento sobre o tema.

Seis professoras relataram ter continuado alguns “estudos” sobre a ioga, que incluem leituras e pesquisas, não apenas voltados à prática escolar, mas que abrangem conhecimentos gerais sobre a ioga: *“Eu continuei lendo, não foi uma coisa distante, parada, eu continuei lendo, adquiri livros, continuo pesquisando mesmo que eu não esteja fazendo com os alunos agora porque ainda não dá. Eu sei que em um futuro breve eu vou poder fazer isso”* (Professora Rubia); *“Não, para as crianças não, eu continuei praticando, leio alguma coisa, mas nada intenso, e nada voltado para a prática”* (Professora Karina).

Algumas professoras disseram buscar articular os estudos com a evolução de suas práticas pedagógicas, trilhando um caminho para que a ioga seja cada vez mais reconhecida como uma prática que promove muitos benefícios aos alunos, além de estar alinhada com o desenvolvimento da corporeidade:

Eu consegui fazer alguns relacionamentos juntos com a proposta de cultura corporal porque até então o curso de ioga não direcionava a gente para uma fundamentação teórica nem psicológica para seguir. Então eu tentei contemplar nossa proposta de cultura corporal inserindo a ioga dentro de nossa proposta. (Professora Eloísa)

Eu procuro sempre estar estudando, me relacionando com algum outro programa que fale sobre aquilo, ler outros artigos que estão espalhados pelo Brasil que eu já encontrei até em Porto Alegre, em outros lugares para ver como que os professores abordam também. (Professora Sabrina)

De acordo com Oliveira, Franzé e Rossi¹⁹ (2017) é possível contemplar os eixos presentes na Proposta Pedagógica do Município em que as professoras atuam por meio das práticas de ioga. Segundo o documento (BAURU, 2016) há três eixos que devem ser desenvolvidos da área de conhecimento da cultura corporal: brincadeiras de situações opositivas, brincadeiras de destrezas e desafios corporais e brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas. Apesar da divisão em diferentes eixos, os objetivos de todos eles consiste em desenvolver os conteúdos pertinentes ao desenvolvimento físico, motor, social e cultural, não havendo rupturas ou fragmentação desta área de conhecimento em relação as demais ou sobre o entendimento do corpo. Tudo deve ser encaminhado por meio das brincadeiras e jogos que são as atividades principais das crianças durante a infância.

Dentre os três eixos presentes na Proposta Pedagógica, as autoras (OLIVEIRA; FRANZÉ; ROSSI, 2017) concluem que as práticas de ioga com os *ásanas*, *pranyamas*, *yamas* e *nyamas* devem ser desenvolvidas pelas brincadeiras que englobam estes três eixos propostos visando ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras (BAURU, 2016).

¹⁹ Artigo no prelo: OLIVEIRA, Cristiane Andrezza de; FRANZÉ, Fernanda Pastori; ROSSI, Fernanda. Ensino de Yoga na Educação Infantil: diálogos com a proposta pedagógica da cultura corporal. *Anais...SEMB* (Semana de Educação do Município de Bauru), 2017.

Recorrer à pesquisa é uma estratégia, para algumas professoras, sobretudo quando têm alguma dúvida ou para buscar algo que necessite desenvolver a curto prazo: *“Esse ano e ano passado eu não busquei muito, mas quando eu sinto necessidade nós buscamos. Por exemplo, os ásanas eu sempre esqueço, então recorro a pesquisa”* (Professora Paula); *“Como eu te falei, eu procuro relaxamento para crianças por ser creche e serem crianças mais agitadas, então sim, que eu me interesso e acredito nessa prática”* (Professora Vera).

O trabalho do professor desde sua formação inicial é também composto por experiências investigativas e de pesquisa que utiliza seu próprio campo de trabalho e ação. O professor durante sua trajetória lida com diferentes situações, em um ambiente heterogêneo que exigem diferentes habilidades. A autonomia também precisa ser considerada como etapa da formação continuada de professores, já que o professor é condutor de seu trabalho e agente principal de sua prática. Ao tratar sobre a importância que a autonomia no processo de pesquisa e conhecimento, Imbernón descreve que:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 41)

Ainda a respeito do entendimento sobre seu próprio trabalho, o professor deve compreender que sua profissão exige “que se continue a estudar durante toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 67), superando mais uma vez que o professor não necessita de formação que ensine conjunto de técnicas, mas de formações que o encaminhe para suas próprias instrumentalizações, reflexões e ações que elevem a qualidade do ensino.

Reconhecendo que a internet possibilita a troca de informações e a pesquisa de forma rápida e prática, cinco professoras disseram realizar “pesquisas na internet” para sanar dúvidas ou buscar algo novo e não afastar-se da ioga: *“Até ano passado eu troquei algumas informações, via na internet..., mas esse ano não”* (Professora Rosa); *“Sim, eu andei durante um bom tempo enquanto eu fazia, além das aulas, eu procurava mesmo no Google e eu ia também no YouTube ver vídeos que eu gostava. Então eu fazia as pesquisas nessas duas fontes”* (Professora Amarílis); *“Quando eu*

esquecia de alguma coisa eu procurava na internet, um vídeo, algo assim” (Professora Magnólia).

A professora Carla relatou que a internet é um veículo que a auxilia nas práticas de ioga, e que utiliza da criatividade para novas brincadeiras: *“Pesquisando na internet que é um meio de conhecimento rápido, daí eu leio [...] eu sempre gostei muito de inventar. Usando o que eu aprendi, eu comecei a pegar brincadeiras que já existiam e adaptei elas. Deu super certo.”* Outra professora que recorreu à pesquisa na internet foi a Julia, ao relatar que:

Olha, alguns para as posições mesmo. Porque eu não sabia como fazer uma adaptação ali para criança. Eu buscava músicas. Como é algo de movimento mesmo, você busca as músicas para trabalhar o relaxamento e a gente também aprendeu a trazer outros estilos musicais mais nesse estilo lírico e suave.

Durante o programa de formação as professoras eram estimuladas a elaborarem práticas de ioga para crianças a partir de suas vivências e aprendizados da formação. Toda essa produção resultou em um material didático, que foi organizado e compartilhado entre as participantes. Esse material solidifica os conhecimentos sobre ioga desenvolvidos na formação e sistematiza as brincadeiras, podendo ser um material de consulta. Três professoras disseram realizar “pesquisas no material produzido pelo programa”, como meio de manter-se próximas ao tema e tirar suas dúvidas: *“Quando eu tinha um tempinho eu procurava sim. Maior parte das vezes eu seguia o material (Professora Magnólia); “Eles deram muito material para nós, foi muito bom o material, então se for recorrer a atividades tem muita coisa boa lá, que dá para aplicar [...]” (Professora Karina).* A professora Laura também recorre com frequência ao material produzido:

Às vezes quando eu consigo eu estou procurando uma coisa nova ou outra, embora eu acho que o que a gente tem do curso, tem um bom material, assim, com o que a gente tem aquela apostila, aquelas atividades que a gente tinha bastante, a gente tem bastante referência, mas eu tenho feito ainda sim.

Apenas três professoras disseram que passaram por um “afastamento do tema”, geralmente ocasionado pela falta de tempo ou até pelo término da formação: *“Eu não consegui. Eu comprei vários livros, mas eu não consegui estudar (Professora Cássia); “Não muito. Por isso que eu falei que faz falta. Às vezes você desanima um pouco sem o curso em si [...]. Mas assim novas coisas eu não tenho pesquisado muito*

não. (Professora Jasmin); “*Então esse ano eu não estou ainda pesquisando sobre ioga, mas eu ainda desenvolvo.*” (Professora Joana).

No processo de formação, o professor também é responsável pela sua auto formação, que pode ser compreendida como sua busca individual por estudos e pesquisas a partir de suas necessidades. Essa autonomia é um dos objetivos das propostas de formação continuada que rompem com modelos tradicionais e pré-estabelecidos, tornando-o o professor o centro na identificação das dificuldades e proposição de soluções, que podem ser buscadas por meio de estudos.

Neste capítulo foi possível verificar os resultados alcançados pela pesquisa, articulando estes resultados e a literatura que orienta esta dissertação. O processo de formação do professor perpassa desde a sua formação inicial até a continuada indicando diferentes necessidades e fatores preponderantes que constituem uma formação continuada que tenha resultados significativos às professoras. Pode-se verificar que as motivações das professoras ao adentrar uma formação podem ser de interesse pessoal, pedagógico ou busca por novos conhecimentos, assim como também o espaço em que uma formação acontece pode ou não promover adaptações necessárias por parte das professoras. É preciso, porém, que a formação, como indicaram as professoras, promova a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos durante as vivências e a prática escolar e, para isso, é preciso apoio teórico, compartilhamento das experiências, e que se desenvolva a autonomia e segurança por parte das professoras.

Outra evidência que constitui este capítulo foi a articulação entre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento pessoal das professoras, haja visto que a ioga pode beneficiar as dimensões físicas e afetivo-social ao mesmo tempo. As ressignificações dos conhecimentos e a continuidade das práticas tanto pessoais quanto pedagógicas ocorreram, segundo as professoras, por fatores tais como o compartilhamento entre os pares, o envolvimento da comunidade escolar e a percepção de mudanças positivas em relação aos alunos que passaram a praticar a ioga. Revelou-se por meio dos resultados, que a articulação entre uma formação continuada que valorize o desenvolvimento pessoal em consonância com o profissional pode resultar na continuidade das práticas, agregando conhecimentos aos professores que contribuam para a melhoria e suas práticas e justifiquem o investimento em formações com tais elementos.

No encerramento desta dissertação, nas Considerações Finais, enfatizam-se os resultados em função dos objetivos propostos, assim como as conclusões do estudo, os limites da pesquisa e as possibilidades de aprofundamento da temática em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem, após sua conclusão, em constante reelaboração e ressignificação, influenciando a prática pedagógica na educação infantil. Por meio da coleta de dados realizada com professoras participantes de um programa de formação continuada em ioga, foram elaborados eixos e categorias de análise que permitiram que a análise dos resultados pudesse encaminhar para algumas conclusões.

Ao analisar a motivação e o interesse em buscar a formação continuada na área de corporeidade, verificou-se que a maioria das professoras foi em busca de desenvolvimento pessoal, associando a ioga como uma prática benéfica para o bem-estar. Outras professoras também buscaram a ioga como aprendizagem para prática pedagógica e como agregação de novos conhecimentos, mostrando o interesse e a necessidade que os professores têm em buscar novos conhecimentos em diferentes áreas.

Quanto à estrutura física em que acontecia a formação, com os estudos teóricos e vivências, a maioria das professoras revelou ter se adaptado aos diferentes espaços físicos, apontando que o espaço em que as aulas aconteciam era importante, porém não se configura como fator principal. Algumas professoras relataram que as aulas ocorreram em espaços insuficientes para as vivências, o que ocasionou certo desconforto, porém não foi apontado como motivo para desistência de participação na formação. Sobre a relação entre a formação e a inserção da ioga na escola, verificou-se que a maioria das professoras afirmou que houve articulação entre a teoria e a prática desenvolvidas durante a formação. Outras professoras consideraram que a formação proporcionou a apropriação dos conhecimentos, possibilitando que a ioga fosse desenvolvida como prática pedagógica. Apesar da maioria dos relatos reforçarem as boas práticas que a formação proporcionou, houve professoras que relataram a falta de formalização quanto aos conteúdos desenvolvidos durante as vivências, uma sistematização mais tradicional para o registro do que se aprendeu para o desenvolvimento da ioga.

Em relação à autonomia para o desenvolvimento das práticas de ioga durante a formação, a maioria das professoras afirmou que a formação conduziu os

conhecimentos para que fossem desenvolvidos de forma autônoma na escola. O termo segurança foi expressado pelas professoras como uma das maneiras de se chegar a essa autonomia proporcionada pelas conduções da formação. Porém, algumas professoras, em sua minoria, disseram ter sentido insegurança quanto ao desenvolvimento da ioga na escola. A necessidade de mais vivências foi apontada por algumas professoras, que expressaram que gostariam que a formação continuasse por mais tempo, trazendo mais animação e aprofundamento sobre a ioga.

A formação continuada com o foco no desenvolvimento pessoal das docentes propiciou resultados sobre o impacto nas diferentes descobertas sobre si e sobre o próprio corpo que só foram possíveis pelas práticas de ioga. A maioria das professoras relatou ter mudado positivamente o conceito de consciência corporal. Outras professoras também disseram ter descoberto o respeito aos limites do corpo por meio das práticas de ioga, tanto ao desafiar-se corporalmente, quanto ao olhar para si de forma integral, reconhecendo suas necessidades individuais. As descobertas das potencialidades também apareceram nos relatos, em que as professoras começaram a enxergar o próprio corpo de forma diferente, com potencial para desenvolver movimentos que não costumam realizar, além de observarem resultados que melhoraram suas atividades cotidianas.

As professoras também consideraram dentre as melhoras físicas proporcionadas pela ioga, a respiração, diminuição de dores físicas, relaxamento e melhora em relação ao alongamento e flexibilidade. Esses relatos demonstram o quanto a ioga pode contribuir para a qualidade de vida das professoras, que logo resulta em melhoria no trabalho, já que não é possível desvincular as esferas pessoal e profissional do professor.

Houve também relatos de melhoras na dimensão afetivo-social, quanto ao controle da ansiedade, da agitação, assim como também promoveu a socialização entre as participantes, criando amizades e estreitando laços profissionais. As falas também remeterem a mudanças afetivo-sociais em relação ao autocontrole e tranquilidade, trazendo assim benefícios em relação à sociabilidade, incluindo o ambiente profissional e familiar.

Na resignificação dos conhecimentos e práticas escolares com a ioga, as professoras expressaram como ocorreram essas resignificações a partir do conhecimento obtido na formação. A maioria das professoras disse ter sido o

compartilhamento entre os pares uma das principais formas de ressignificar os conhecimentos sobre a ioga. O trabalho em conjunto também apareceu como um dos meios de ressignificar conhecimentos e como forma de desenvolver a ioga na escola de forma mais favorável e eficaz. Apesar do sucesso do compartilhamento entre os pares e do trabalho em conjunto, algumas professoras relataram ter diminuído o compartilhamento de ideias, conhecimentos, entre outros, após o encerramento da formação, indicando uma perda de contato com as demais participantes e a falta de abertura, por vezes, da própria escola ou falta de um momento específico para isso.

Outro elemento considerado pelas professoras para a ressignificação dos conhecimentos foi o envolvimento da comunidade escolar. A maioria das professoras relatou as experiências vividas em relação aos comentários das famílias sobre as práticas de ioga desenvolvidas na escola, demonstrando uma boa recepção da ioga no contexto educativo por parte da comunidade. Algumas professoras, inclusive, conseguiram realizar práticas coletivas de ioga, envolvendo os pais/mães e as crianças, aproximando as famílias, proporcionando momentos de união entre responsáveis e filhos. Apesar da grande maioria de relatos positivos, houve professoras que não tiveram nenhum retorno da família em relação à inserção da ioga na escola.

Ocorreram também percepções em relação às crianças, em que as professoras observaram mudanças positivas após as vivências de ioga. A maioria das professoras relatou que dentro de suas percepções, houve melhora quanto à consciência corporal das crianças, assim como também perceberam mais calma no comportamento de seus alunos. Durante as vivências de ioga, algumas professoras notaram melhoras na respiração de seus alunos, pois passaram a observar e direcionar tal ação que, por vezes, passa despercebida pelas crianças. Outras melhoras citadas pelas professoras foram em relação ao equilíbrio, ampliação da atenção e alterações positivas no comportamento.

A pesquisa buscou verificar se houve a continuidade das práticas pedagógicas de ioga na escola em um período médio de 16 a 22 meses após a finalização da formação. Foi possível analisar que a maioria das participantes deu continuidade mesmo após a finalização do programa de formação, atingindo o objetivo da formação que era o de propor uma nova prática para o reconhecimento da corporeidade na educação. Algumas relataram a necessidade de adaptação para a continuidade da

ioga, em relação ao perfil da turma e faixa etária, o que pode ser compreendido também como um processo de ressignificação dos aprendizados sobre ioga, haja vista que o professor tem o papel de pensar na constituição de sua turma e nas suas necessidades. Houve também para algumas professoras a diminuição nas práticas escolares, e a minoria disse ter interrompido o desenvolvimento de ioga com seus alunos. Quanto à permanência das práticas pessoais, a grande maioria também deu continuidade em diferentes práticas da ioga, quer sejam os *ásanas*, *pranayamas* ou alongamentos, o que configura um bom aproveitamento da formação para o desenvolvimento pessoal do professor, que não é dissociada de seu desenvolvimento profissional. A continuidade das práticas de ioga com as crianças foi desenvolvida, segundo os relatos, conforme os aprendizados durante a formação, ou seja, por meio das brincadeiras, jogos e músicas que foram construídos e propostos coletivamente, gerando até o material de apoio. As brincadeiras tradicionais foram usadas como ideias iniciais, o que foi permitindo por meio dos compartilhamentos e inserção da ioga na escola o aprimoramento e a criação de novas brincadeiras e recursos didáticos para serem desenvolvidos com as crianças.

Em relação à apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos para continuidade da ioga, as professoras indicaram que houve abrangência suficiente em relação aos conhecimentos da ioga. Porém, a mesma quantidade de professoras também indicou que gostariam que a formação fosse mais aprofundada na ioga, demonstrando que os conhecimentos desenvolvidos foram suficientes, entretanto nenhum assunto consegue ser esgotado e a formação do professor é constante. Algumas professoras esclareceram que a formação proporcionou conhecimentos básicos para o ensino e prática de ioga, sendo possível sua continuidade mesmo após a finalização das vivências no programa de formação.

Quanto aos estudos e pesquisas, verificou-se que a grande maioria das professoras continuou realizando estudos, pesquisas na internet ou pesquisas no material produzido pelo programa, demonstrando que houve interesse e comprometimento em dar continuidade nas práticas de ioga e confirmando que a formação continuada possui sua parcela de autoformação, em que o professor busca por aquilo que sente necessidade em seu contexto. Uma minoria de professoras disse ter se afastado do tema, justificando a falta de tempo ou o encerramento das vivências da formação que causou certo desânimo.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa, conclui-se por meio da análise dos resultados obtidos, que para que haja a reelaboração e a ressignificação da prática pedagógica é preciso que a formação ofereça elementos, tais como a articulação entre o que se aprende, o que esse aprendizado contribui para formar o professor e como será reinterpretado e desenvolvido de forma pedagógica na escola. É preciso que o professor sinta segurança e autonomia para transpor didaticamente os conhecimentos que construiu e se apropriou em uma formação, porém tais pontos são alcançados mais efetivamente se houver uma formalização, por meio de um material ou apoio pedagógico. Ocorre que, por vezes, os professores geram a expectativa de um modelo aplicacionista de formação, em que esperam encontrar modelos prontos, havendo dificuldade em elaborar de forma coletiva e criativa um material de apoio.

O tempo entre o que o professor aprende e sua execução na escola também precisa ser considerado, já que as apropriações variam e precisam ocorrer para que o professor desenvolva sua autonomia, sinta segurança e domínio sobre o que irá desenvolver com sua turma e gere suas adaptações, indicando que houve ressignificações sobre o que foi aprendido.

Por meio dos resultados foi possível verificar que o envolvimento e a busca do professor pela sua contínua formação ultrapassam o interesse de buscar apenas conhecimento profissional. Isto fica evidenciado ao destacar que a motivação maior do grupo consistiu em um interesse pessoal, mas também relacionado com a possibilidade de oferecer mais qualidade às aulas, ideias inovadoras e agregar novos conhecimentos. Sendo a ioga uma filosofia e prática que envolve um conceito integral de corpo e que corresponde aos preceitos da corporeidade que devem ser desenvolvidos desde a educação infantil, notou-se que as participantes da formação alcançaram resultados que envolvem sua formação profissional, ao conseguirem levar as práticas para a escola e observar mudanças positivas em seus alunos, e também mudanças positivas em relação a própria saúde e condição socioemocional. As percepções das professoras ocorreram não só em relação a mudanças físicas, mas também no aspecto afetivo-social.

As percepções das professoras sobre a ioga e o programa de formação indicaram que a continuidade das práticas ocorreu de alguma forma, ou na esfera pedagógica, ao continuarem o desenvolvimento pedagógico da ioga na escola, ou nas práticas pessoais, ao sentirem necessidade ou tornarem hábito a realização das

respirações, posturas, meditações, entre outras práticas aprendidas. Alguns elementos importantes foram relatados pelas professoras como condutores da continuidade do ensino na escola, como o compartilhamento entre os pares, o trabalho em conjunto, a pesquisa em meios como internet, leituras e o material educacional resultante das produções das professoras ao longo da formação.

Os apontamentos referente às mudanças afetivo-sociais das professoras indicaram que a ioga auxiliou na redução da ansiedade, estresse laboral, conduzindo ao autoconhecimento e uso de técnicas que podem diminuir os efeitos de uma rotina intensa de trabalho, de alta carga emocional, advindos da profissão docente que, por vezes, sobrecarregada pela horas de trabalho, exigência emocional, intelectual e social.

Uma das motivações quanto à continuidade das práticas foi quanto à percepção na melhoria no comportamento das crianças. Ao identificarem que as crianças e o ambiente educacional ficavam mais agradáveis, as professoras buscavam continuar com o desenvolvimento da ioga, inclusive quando este retorno também ocorria por parte dos familiares e das colegas de trabalho que se interessavam ao observarem os resultados no cotidiano escolar. Quando a comunidade escolar vivencia e se dispõe a trabalhar de forma conjunta, aceitando novas práticas, os professores conseguem manter seu próprio interesse em continuar seu trabalho e permanecem motivados. Casos contrários a esses foram relatados pelas participantes, o que trouxe frustração e afastamento sobre o tema.

Muitas participantes expressaram o desejo que a formação em ioga continuasse de alguma forma. O interesse principal foi pelas práticas pessoais, em que se teria um tempo para relaxamento, um momento voltado para cada uma. Nos relatos foi possível notar que as professoras gostariam que houvesse mais essa preocupação com a saúde do professor, pois sentem-se cobradas apenas a buscar formações que as qualifiquem profissionalmente. Foi possível concluir também que o compartilhamento entre os pares é um dos elementos citados como propulsor da continuidade, pois agregou segurança, aproximou as professoras de novas ideias e as manteve próximas à ioga. Houve uma diminuição quanto às práticas após a finalização do programa, pois segundo as participantes, enquanto participavam das vivências, mantinham-se animadas e conseguiam dedicar um tempo específico para a ioga, o que por vezes não aconteceu depois. O desejo pela continuidade das

vivências trouxe de certa forma uma confusão quanto a abrangência suficiente ou não sobre o tema da ioga. Ao mesmo tempo que afirmaram que o que aprenderam foi suficiente, as professoras endossam o desejo que gostariam de aprofundamento, voltando à reflexão de que as práticas pessoais de ioga foram importantes na construção de um novo entendimento de corpo e de qualidade de vida.

Confirma-se assim que uma formação continuada voltada aos professores precisa articular diferentes elementos, considerando a carreira docente como uma profissão que envolve diferentes saberes e que não se pode separar a formação profissional e pessoal, pois em sua atuação na escola o professor utiliza de todos os seus recursos, culturais, emocionais, éticos, intelectuais, físicos para ensinar aos seus alunos. A temática desta formação, a ioga, permitiu que as professoras ressignificassem seus próprios conhecimentos sobre o corpo e visualizassem de forma mais profunda o papel do corpo na educação infantil e sua importância. É preciso que as formações considerem os interesses dos professores, suas necessidades, e permita que sejam feitas e compartilhadas as ressignificações de cada uma, para que ocorra a continuidade das apropriações que o professor faz e reflita na qualidade das aulas e no ensino.

Apesar das participantes terem exposto seus pensamentos, opiniões e experiências de forma livre, como em toda pesquisa há limitações que podem interferir na interpretação da realidade. A orientação desta dissertação foi feita pela coordenadora do programa de formação em ioga, o que pode ter deixado algumas participantes inibidas ou preocupadas em oferecer afirmações como se passassem por uma avaliação. Dentro da visão da pesquisadora, isso ocorreu de forma muito isolada, pois nos relatos, a riqueza nos detalhes das experiências indica que as participantes vivenciaram as práticas de ioga, conduzindo-as na escola com seus alunos e incorporando novos hábitos incluindo a ioga em sua rotina.

Esta dissertação não visa esgotar o tema da pesquisa e pode conduzir a outros desdobramentos, tal como, o acompanhamento das professoras participantes em suas aulas, vivenciando como as ressignificações e a continuidade da ioga acontece em sala de aula, além de um aprofundamento sobre os benefícios na ioga no desenvolvimento infantil de forma integral, incluindo o conceito da corporeidade como norteadora no processo de aprendizagem.

É fato que esta foi apenas uma amostra de condução de um programa específico em formação continuada ofertada aos professores, e que os resultados aqui obtidos não condizem com a realidade de todas as ações de formação, mas podem ser utilizados para que as ações de formação considerem a necessidade dos professores, o protagonismo docente, concilie a formação pessoal e profissional e rompa com a hierarquização dos conhecimentos, oferecendo formações de forma mais equiparada em todas as áreas do conhecimento. A ioga na escola é um tema relativamente ainda pouco explorado e que pode contribuir para que a corporeidade e a linguagem corporal, compreendida a partir dos próprios professores, sejam o ponto de partida do processo de aprendizagem dos alunos, principalmente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de. **Linguagem e experiência: pensando a educação física na escola republicana**. 2016. 95 fl. Tese de doutorado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Ijuí, 2016. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4966>
- ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- AVALOS, Beatrice et al. La profesion docente: temas y discusiones em la literatura internacional. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 235-263, 2010. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013&lng=es&nrm=iso>.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 39-72.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Grupo Almedina, 2011.
- BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich; FREIRE, Juliana de Oliveira. Linguagens e Culturas Infantis em pauta. **Motrivivência**. v. 29, n. 50, p. 232-238. maio/ 2017.
- BARROS, Nelson Filice; SIEGLE, Pamela; MOURA, Soraia Maria; CAVALARI, Thaís Adriana; SILVA, Luis Geraldo; FURLANETTI, Maria Renata; GONÇALVES, Andrea Vasconcelos. Yoga e promoção da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. 19(4) p. 1305-1314. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000401305
- BAURU, Secretaria Municipal de Educação. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP: Cultura Corporal. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p.399-441. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf
- BENVINDO, Arianne Santos. **A yoga como atividade lúdica na Educação Física escolar**. 2015. 21f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2015. Orientador: Profo. Tácio Rodrigues da Silva Santos. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/7557/1/21355039.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- BETTI, Mauro et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/54>
- BERNARDI, Marina Lima Delaprane; AMORIM, Maria Helena Costa; ZANDONADE, Eliana; SANTAELLA, Danilo Forghieri; BARBOSA, Juliana de Assis Novais. Efeitos da intervenção *Hatha-Yoga* nos níveis de estresse e ansiedade em mulheres mastectomizadas. **Ciência e Saúde Coletiva**. 18 (12). p. 3621-3632. 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores** Brasília: MEC/ SEF, 1999. 177 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso: 10 jun. 2017.

_____. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso: 10 jun. 2017.

_____. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso: 15 nov. 2018.

_____. Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso: 01 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 15 jul. 2018.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CABAÇA, Nardha de Freitas; LACERDA, Paulo José Cabral; MARTINS, Rhaylla G. de L.; BARTHOLOMEU NETO, José; ASANO, Ricardo Yukio. Efeito de um programa de Hatha Yoga na capacidade neuromuscular de mulheres do programa saúde da família: revisão literária. **Revista Amazônia Science & Health**. p. 3-7 .abr-jun. 2015. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/835>

CARVALHO, Maria Lucia Nejm de; ROSSI, Fernanda. A professora da educação infantil e suas condições de saúde: avaliação do nível de stress de professoras de um Sistema Municipal de Ensino. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 132-156, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/2771/2624>

CARBONNEAU, Michel.; HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (Orgs.). **Formando professores profissionais**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

CCS/CAPES. (25 DE SETEMBRO DE 2017). **Formação de professores em atividade terá novo modelo**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo>). Acesso em: 25 de set. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEBORTOLI, José Alfredo et al. 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, jun.-jul. 2001-2002.

DEUTSCH, Silvia et al. Produção de material didático: estratégias inovadoras para aulas de Yoga. **Anais...** XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2015. Disponível em: <http://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/index.html>. Acesso: 8 mai. 2018.

DEVEZA, Antonio Cesar Ribeiro Silva. Yoga e Yogaterapia. **Rev Med**. São Paulo, jul.-set., v. 92, p. 204-12. 2013.

EHRENBERG, Monica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 25, n. 1. p. 181-198, 2014.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELLIOTT, Jacques. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabet Monteiro A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. p. 137-152.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Amanda Cristina, *et al.* Yoga na escola: por uma proposta integradora em busca do autoconhecimento. **Anais...** Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjE4d_mkp8_eAhVEjJAKHc-iDL8QFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fcongreso2014%2Fmemoriactei%2F1519.pdf&usg=AOvVaw0apQkZDAZYki8g1nciM4zA. Acesso: 25 jun. 2018

FERREIRA, Janaina da Silva; SANTOS, José Henrique. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016, p. 01-15. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795>

FLAK, Micheline; COULON, Jacques. **Yoga na educação**: integrando corpo e mente na sala de aula. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

FEUERSTEIN, Georg. **A tradição do Yoga: história, literatura, filosofia e prática**. São Paulo: Pensamento, 2006.

FOLETTTO, Julia Ceconi. **As percepções de crianças pré-escolares acerca da prática de yoga**. 49 fls. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156510>

FRANZÉ, Fernanda Pastori; ROSSI, Fernanda. Formação Continuada na área de linguagem corporal para pedagogos na educação infantil: oferta e necessidade. In: **Anais... XIV Seminário de Educação Física Escolar**, 2017, São Paulo.

_____. Corporeidade e loga na escola: interferências estruturais para a motivação das professoras participantes. In: **Anais... Semana da Educação Municipal de Bauru**, 2018, Bauru. Disponível em: http://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_semanaeduca/arquivos/anais2018.pdf

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, dez. 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. 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.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721- 737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, fev. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 67-80.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de educação física**, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2014.

HERMÓGENES, José de Andrade. **Autoperfeição com Hatha Yoga**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2010.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IYENGAR, Bellur Krishnamachar Sundararaja. **Luz sobre o yoga**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte, 2010.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109- 131, ago./set. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/v1n1>

MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; DECIAN, Marluce Raquel; HERBST, Fabiane Rossato. Formação Continuada em Educação Física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr.-jun. 2011.

MARTINES, Mariana Ferreira. **Os benefícios da pratica do Yoga natural para crianças de 06 a 10 anos no aspecto da postura física, melhor respiração e concentração**. 2009. 64f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Orientador: Prof. Dr. Rogerio Adolfo de Moura. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000474716&opt=1>. Acesso: 25 set. 2018.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000200163&script=sci_abstract&lng=pt

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Martins. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. IN: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: teoria e prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 141-154.

MATOS, Nathalia Cristina. **A formação continuada e suas dimensões ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis/SC**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2913439. Acesso em: 10 jan. 2018.

MELO, Jose Pereira. Consciência, consciência corporal e educação física. **Revista Tempos e Espaço em Educação**. v. 7, n. 13, p. 69-85. maio/agosto de 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3259>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGUITA, Shizuko. **Os impactos da formação continuada na prática docente**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/838>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 61-77.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIZUNO, Julio et al. Contribuições da prática do ioga na condição da saúde, atitudes e comportamentos de mulheres adultas e idosas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.3, p. 947-960, jul./ set. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/75680>

MORICONI, Gabriela Miranda. Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC: relatórios técnicos**. São Paulo: FCC, v. 52, 2017.

MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões. Necessidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, ano: 22, n. 79, out.- dez. 2017, p. 131-139. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721011>

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202- 212, maio/ 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202>

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil**: em foco a linguagem movimento. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/24180>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 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.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt

PEREIRA, Ana Maria. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. **Filosofia e Educação**. v. 2, n. 2, p. 376-392. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635511>

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 71-87, junho 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200071&script=sci_abstract&tlng=pt

PIAGENTINI, Simone; CAMARGO, Edson Antonio Ortiz. Neurociência, Yoga e Educação. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 237-250, nov./fev. 2018. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpigm/article/view/711>

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org). **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-37.

POSSIGNOLO, Lígia Oliveira. **Yoga na Escola**. 2012. 86f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus. Disponível: file:///C:/Users/quilh/AppData/Local/Temp/PossignoloLigiaOliveira_TCC-1.pdf. Acesso: 10 mar. 2018.

REGO JUNIOR, Wagner Porto. **Discursos sobre a visão de corpo e a abordagem da educação corporal em escolas públicas infantis numa cidade do interior de São Paulo**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1446487. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROSA, Thais Fontes Schramm Behrendt. **O impacto da prática de yoga sobre o estresse no trabalho docente no curso de pedagogia**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVALI, Itajaí, 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Thais%20Fontes%20Schramm%20Behrendt%20Rosa.pdf>

ROSSI, Fernanda; MIZUNO, Julio. **Yoga na Educação Infantil: primeiras aproximações**. v.1. Bauru: UNESP, 2016. Material educacional.

_____. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 286 p. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=918457. Acesso em: 20 dez. 2017.

RUDNICK, Vanessa Aparecida Cchaloupek. **Avaliação dos professores do Ensino Fundamental II participantes de um programa de formação continuada**. 2015. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2968369. Acesso em: 20 nov. 2017.

RUEDELL, Aloísio. Linguagem. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de educação física** Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 425-428.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Ana Guiomar et al. Yoga, uma abordagem complementar para o desenvolvimento psicomotor da criança na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 12, n. 4, p. 135-144. 2013. Disponível em: <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/home/viewArticle/1064>

SANTOS, Roberta Santos Azambuja dos. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS**. 2014.175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=966899

SAYÃO, Deborah Thomé. 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.

SCHUWENGBER, Maria Simone Vione. Linguagem corporal. In: In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de educação física** Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 428-429.

SENA, Isael de Jesus. O nome atual do mal-estar docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-8. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100201&lang=en

SÉRGIO, Manuel Sergio Vieira Cunha. **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. da FURB, 1995.

SILVA, Gilberto Ferreira; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero americana de Educação**, v. 18, n. 02, 2018, p. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161>

SILVEIRA, Maria Claurência Abreu de Andrade. Yoga para crianças – uma prática em construção. **Revista Religare** 9.2 p. 177-185, 2012.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICOLLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016, p. 68-77.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4416442. Acesso em 20 nov. 2017.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de. **Pesquisa-ação de formação continuada em educação física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar na transformação da prática pedagógica de educação física, arte e pedagogia.** 740 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade): Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150273/sousa_ncp_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 22 jan. 2018.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, p. 69-83. abr.2001.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, vol. 16, n. 4, p. 263-290, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16075>

TAVARES, Vanessa dos Santos. **Sentidos e significados da avaliação e registro para professores em formação continuada.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3669085. Acesso em: 20 nov. 2017.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARRANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 517-528, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236>

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Educar**. Especial 30 aniversario, p. 55-66, 2014. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>

_____. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, n. 60, diciembre- 2016, p. 5-13.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 19, jan. 2002. p. 1-7.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: _____; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-34.

VIANA-CAETANO, Ana Paula. Pensamento Ético dos professores – o Lugar da Intuição e das Emoções. **Revista portuguesa de pedagogia**. Extra série, p. 125-134, jan. 2011.

ZENATTI, Adriana; LUZ, Ana Cristina da; Oliveira, Rochelli Vilma de. Efeitos na flexibilidade e força de mulheres fisicamente ativas resultantes da prática de um programa de treinamento de 2 meses de hatha yoga, modalidade jayaprana yoga. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**. São Paulo, v. 5, n. 30, p. 418-426, nov./dez. 2011. Disponível em: <http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/283>

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Prezada Senhora,

Convidamos a senhora a participar da pesquisa que tem como título: **“A formação continuada de professores e a constante ressignificação das práticas pedagógicas em educação física na infância”**, da pesquisadora **Fernanda Pastori Franzé**, portadora do RG 42689349-9, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi no programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, nível de mestrado. A pesquisa tem como objetivo avaliar um programa de formação continuada ofertado a professores da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo sobre a temática da formação continuada de professores no campo da Educação Física. Justifica-se a pesquisa por se tratar de um campo pouco explorado, haja vista que há poucas pesquisas que visam avaliar a qualidade da formação continuada ofertada aos professores.

Caso a Sra. aceite participar da pesquisa, deverá responder às perguntas apresentadas, referentes ao programa de formação continuada do qual participou intitulado “Corporeidade e loga na escola” nos anos de 2015 e 2016. A entrevista terá seu áudio gravado e será transcrita na íntegra. Não haverá nenhum custo ao entrevistado para participar da pesquisa, sendo a pesquisadora responsável pelo deslocamento até onde se encontra a participante. Assim como também não haverá remuneração para participar do estudo.

Os resultados da investigação serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins). Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, a senhora poderá comunicar à pesquisadora responsável para a adequação da entrevista. Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa.

Cabe lembrar-lhe, ainda, que a senhora poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Serão garantidos o sigilo e a privacidade sobre sua participação. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Caso esteja de acordo com todos os itens esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Sra. e outra com a pesquisadora.

Agradeço antecipadamente sua valiosa participação nesta pesquisa.

Em caso de dúvidas éticas a Senhora poderá entrar em contato com o CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, através do número (14) 3103-6087 endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **A formação continuada de professores e a constante ressignificação das práticas pedagógicas em educação física na infância.**

Pesquisadora responsável: Fernanda Pastori Franzé

Cargo/Função: Professora de Educação Básica Infantil – discente mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 3103-6081 e-mail: pastorifermanda@gmail.com

Orientador(a): Fernanda Rossi

Cargo/função: Orientadora – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 3103-9571; e-mail: fernandarossi@fc.unesp.br

Dados sobre a participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento Identidade: _____

Sexo: _____ Data Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

f) Você continua desenvolvendo a ioga na escola? É da mesma forma enquanto estava na formação? Houveram modificações na sua prática pedagógica de ioga?

g) Você introduziu novos conhecimentos no processo de ensino de ioga? Você continua estudando, pesquisando, compartilhando experiências sobre a ioga?

h) Você acredita que o aprendizado desenvolvido no curso foi suficiente para continuar o desenvolvimento da ioga na escola? Como você elabora os conhecimentos necessários para a prática pedagógica da ioga?

i) Você conseguiu adaptar ou desenvolver as atividades propostas no curso de acordo com o seu contexto escolar, considerando a faixa etária, desenvolvimento e interesse dos alunos?

j) Se sentiu segura para desenvolver com autonomia atividades que alcançassem seus objetivos propostos à turma?

l) O que poderia ter sido melhor desenvolvido durante o curso para que as práticas fossem mais efetivas?

m) Você observou mudanças nos alunos após a prática da ioga? Como você compreende a relação das crianças com o corpo? As crianças costumam relatar o que aprenderam e ensinar as pessoas de seu entorno (família, amigos, parentes)?

n) A sua relação e entendimento de corpo foram modificadas após a conclusão desta formação?

o) Você sentiu alguma mudança pessoal após iniciar as práticas de ioga?

p) Conseguia realizar as práticas da ioga em casa? Ainda realiza?

Gostaria de contribuir com algum outro comentário, crítica ou sugestão?