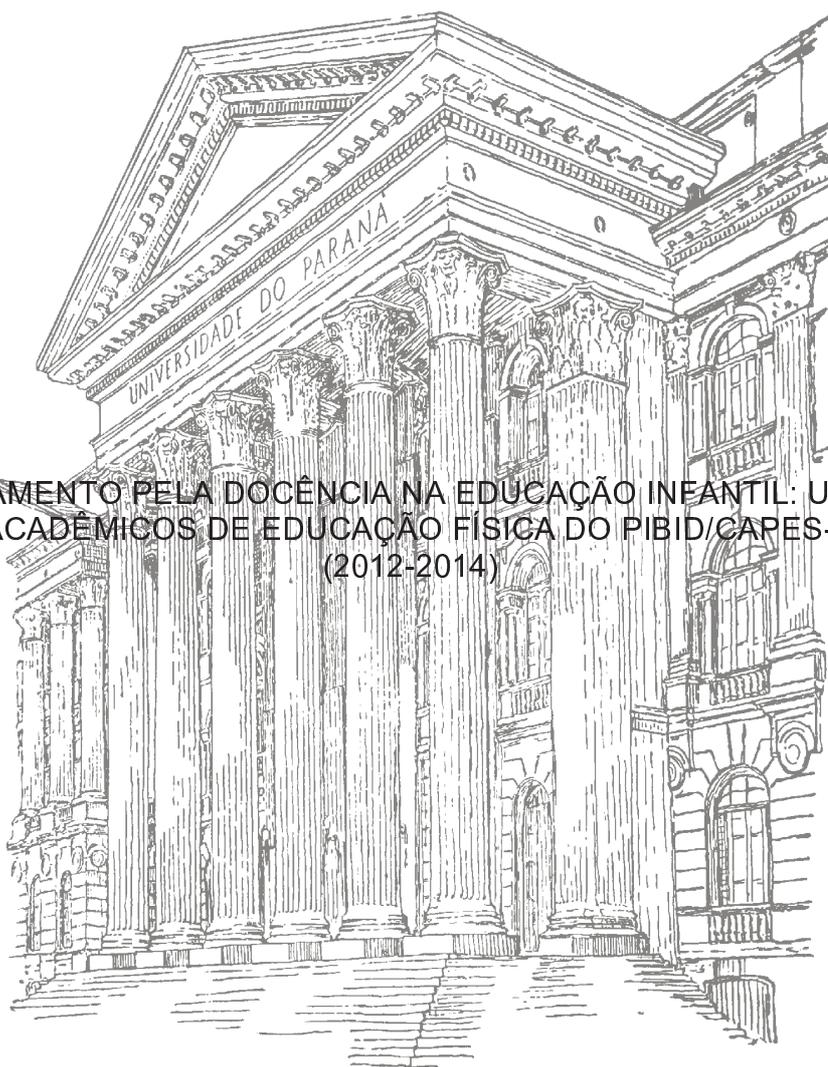


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHAELA CAMARGO

O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR  
(2012-2014)



CURITIBA

2015

MICHAELA CAMARGO

O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR  
(2012-2014)

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Linha: Cultura, Escola e Ensino, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo  
Garanhani

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Camargo, Michaela

O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/Capes-UFPR (2012-2014). / Michaela Camargo. – Curitiba, 2015.  
207 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – educação infantil – docência. 3.  
2. Professores – formação de professores – educação infantil. 3.  
Educação física – educação de crianças – formação docente. I. Título.

CDD 370.71



## PARECER

Defesa de Dissertação de Michaela Camargo para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenolia Christina Campos Figueiredo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de Miranda e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Godoy, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Rita de Assis César		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Zenolia Christina Campos Figueiredo		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Simone de Miranda		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leticia Godoy		APROVADA

Curitiba, 14 de agosto de 2015.

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Ofereço à minha mãe por ser minha referência e às crianças pequenas por serem minha inspiração.

Dedico às professoras e professores, do estado do Paraná, que nas ruas lutaram bravamente pela escola pública e, no dia 29 de abril de 2015, vivenciaram uma experiência que marcará a história da educação deste estado.

A vocês que sofreram e inscreveram no próprio corpo a história desse massacre, meu profundo respeito e a mais sincera admiração.

## AGRADECIMENTOS

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
Manoel de Barros (1998)

Abastada de minha incompletude e ciente da presença e importância de muitos outros em minha vida, dedico-me a agradecer a todos que contribuíram, de alguma maneira, para que minha pesquisa fosse concluída e meu sonho ganhasse vida. Preciso confessar que, apesar de ter planejado este momento desde meu ingresso no Mestrado, sintetizar em algumas linhas a presença das inúmeras relações e encontros vividos não foi uma tarefa fácil para mim. Portanto, organizo a escrita dos agradecimentos partindo dos diferentes espaços e relações que me ensinaram e me ensinam a ser quem eu sou. Faço isso não por ordem de prioridade ou importância dos sujeitos, mas sim pela ordem de chegada ao meu encontro.

Gratidão à minha família...

À minha mãe, Aparecida de Fatima Chiquito Camargo, minha verdadeira riqueza, a maior referência e o melhor porto seguro. Uma mulher guerreira e generosa que me ensina, com exemplos, a construir relações comprometidas, sinceras, sensíveis e solidárias.

Ao meu pai, Wanderley Jardelino de Camargo, por me ensinar que devemos lutar por nossa independência e que para isso estudar é o melhor caminho.

Aos meus irmãos que enriqueceram minha infância e alegaram minha vida: Michael Camargo, pelo cuidado, dedicação e proteção. Por, ainda hoje, ajudar esta caçula “perdida” a tomar decisões; Michel Camargo, por sempre me incentivar a vencer desafios, por segurar a bicicleta para que eu aprendesse a pedalar, por me

dar os patins para que eu deslizesse sobre rodas e por, mesmo distante, estar sempre presente; Michelle Camargo, por ser minha parceira de vida, juntas aprendemos a compartilhar brinquedos, roupas, responsabilidades e sonhos.

À minhas sobrinhas: Kathlyn Rodrigues Camargo, Kamilly Rodrigues Camargo e Maria Luiza Rodrigues Camargo, por me fazerem feliz com nossos encontros permeados de brincadeiras, bagunças e muita festa. Vocês trazem vida à criança que fui.

Aos meus tios: Natal Chiquito, Almeri Jardelino de Camargo, Israel Chiquito e Celia Alves, por acompanharem esse processo de formação, se preocuparem com as horas dedicadas aos estudos e vibrarem com as minhas conquistas.

Gratidão aos professores e professoras da minha vida...

A todos e todas que estiveram presentes em minha formação escolar desde a mais tenra idade, em especial: à professora Cida Bandeira minha eterna inspiração; à professora Elizângela Bozza pela doçura e comprometimento com a educação; ao professor Bernardo pela sensibilidade docente e ao professor Antônio pela generosidade e dedicação.

Aos professores e professoras que contribuíram com minha formação na Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico e na licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, em especial ao professor doutor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira por me ensinar sobre as possibilidades de escolhas diante as complexidades da escola.

Gratidão aos amigos e amigas...

Aos primeiros que me acolheram em Curitiba e ainda permanecem em minha vida: Robson Melo da Silva, pelos quase vinte anos de amizade e pela alegria da reaproximação; Lillian Fernanda de Macedo pela presença, cumplicidade e sintonia; Barbara Pilato pelo respeito, paciência e parceria.

Aos maiores incentivadores e responsáveis pelo meu ingresso no Mestrado: Caroline Bahniuk, minha “amiguinha”, por sempre me apoiar, me ajudar a seguir e pela presença nos momentos mais difíceis. Por ser paciente com meus desassossegos e

respeitar minhas crenças; Guilherme Afonso Monteiro de Barro Marins, cujo coração é maior que o próprio nome, que enche minha vida de alegria e não poupa esforços para estar comigo. Pelos encontros, danças, palavras, silêncios e, principalmente, por me ajudar a construir novos sonhos.

Aquelas que a vida trouxe devagar e em momentos diferentes, que respeitaram meu tempo e apoiaram minhas escolhas. Em especial: Sybilla Pugsley; Monique Paola Wandembruck; Silvana Barbeta; Isabelle Brusamolin Boell; Daiana Cristina Bach; Solange de Cássia Bottolo; Valdete Ferreira; Simone Gomes; Carolina Camargo; Kelly Martins; Maria José Sales; Luciana Maria Ribeiro; Josiane Prodocimo; Letícia Werner Baggio; Luizabete Munhoz, Rafaela Longares Pereira; Vanessa Sampaio; Elisangela Dolato.

Gratidão às relações profissionais...

A todos que escolheram a docência como profissão e comigo compartilharam espaços, dividiram angústias, somaram alegrias e construíram saberes. Em especial aos companheiros do Projeto de Formação Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (2008-2011), professores e professoras comprometidos com a educação que me ensinaram a ser professora de Educação Física de criança pequena e mobilizaram meu encantamento pela docência na Educação Infantil. Sou imensamente grata a todos vocês. Aos acadêmicos, que participaram deste projeto, por me ensinarem a ser formadora de futuros professores e por dividirem comigo a responsabilidade de construir a formação com crianças.

Aos profissionais do Núcleo de Educação do Bairro Novo e a todos os agentes do Programa Comunidade Escola (2012-2013), deste Núcleo, por colaborarem com minha inserção no Programa de Pós-Graduação. Em especial ao meu grande parceiro Claudinei Alberto por assumir responsabilidades e se desdobrar para que eu pudesse construir minha formação.

A equipe de profissionais da Escola Municipal Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto, por compreenderem a importância da formação continuada, reorganizarem a rotina da escola e assim permitirem minhas ausências.

A todas as crianças que tive o privilégio de encontrar na escola, por me ensinarem que a formação de um professor é contínua e permanente. Por

fomentarem meu encantamento, a cada dia, com a educação, com a escola e com os sujeitos. Em especial, aquelas que estiveram comigo nesses últimos meses, pois encheram minhas manhãs de alegrias e me deram forças para seguir.

Gratidão aos encontros e relações construídas no Mestrado...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Em especial aos professores doutores Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Geraldo Balduino Horn, pelo respeito e compromisso com a educação e com a pesquisa, por me ensinarem a caminhar na esteira da construção saber e, principalmente, por colaborarem com a construção de minha identidade de professora pesquisadora. À professora doutora Ângela Scalabrin Coutinho, por me encantar com tamanha dedicação e envolvimento nos estudos sobre criança pequena. Ao professor doutor Jean Carlos Gonçalves, pelas fundamentais contribuições para o entendimento do inacabamento humano.

Aos colegas de turma que acompanharam todo o processo de construção deste estudo, por respeitarem minhas escolhas e contribuírem com minha formação. Em especial à Bruna Bardini - menina doce que tive o privilégio de conhecer na graduação e reencontrar no Mestrado – por sua sensibilidade e preocupação comigo e com minha pesquisa, pela disponibilidade para me ouvir e me ajudar quando precisei e, principalmente, pelos laços fraternos que construímos. À Patrícia Bueno Pluschkat, Marcia R. B. Godinho Lois e ao Thiago de Carvalho Miranda, por me acolherem desde o primeiro encontro. À Déborah Helenise de Paula, por me ajudar antes mesmo de meu ingresso nesta formação e por permanecer comigo durante todo o processo.

Ao grupo de professoras encantadas da formação: “é possível à escola encantar as crianças? ”, por me acolherem em Campinas - SP e, com atos, me ensinarem sobre o encantar. Em especial à Vanessa Nassif por me receber em sua casa e me proporcionar momentos felizes com seus filhos. À formadora Rosaura Soligo, pelo exemplo de profissional, pela sensibilidade e comprometimento com a

formação de professores e, principalmente, por me ensinar, ainda que de longe, sobre os encantos da vida e das relações.

Gratidão aos amigos que me ajudaram diretamente na construção do texto...

À Lorena de Fátima Nadolny, pela disponibilidade e generosidade de sempre. Por me ajudar com os relatórios, referências e discussões. Pelo incentivo e, principalmente, pelos laços que construímos.

Ao Marlon André Generoso, pela paciência com meus pedidos de socorro e por respeitar minhas dificuldades, pelos nossos encontros e nossa amizade.

À Amanda Amaral, uma jovem encantada com a educação que sonha em ser professora, pela dedicação e compromisso com a leitura do texto.

Ao Fausto Marinho, pela dedicação na leitura, pelo critério na formatação e correção da apresentação e, principalmente, pela presença marcante e fundamental.

À Karine Rodigheri, pela amizade, preocupação, cuidado e compreensão nas ausências. Por se interessar por minha pesquisa e me ajudar com a construção do abstract e, principalmente, por permanecer em minha vida mesmo quando está distante.

Gratidão à banca de qualificação e defesa deste estudo...

À professora doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo, pela leitura cuidadosa e criteriosa do texto, pelas contribuições significativas que auxiliaram na organização e análise dos dados da pesquisa e pela sensibilidade e criticidade ao apontar suas sugestões. À professora doutora Letícia Godoy, por gentilmente aceitar participar desse momento de minha formação e, também, pelo nosso reencontro. Pela dedicação na leitura, pelo critério e respeito ao apreciar meu trabalho. Por contribuir na organização das ideias e colaborar na construção das dimensões de análise e, principalmente, por me ensinar que a construção do saber deve ser crítica, porém pode ser sensível. À professora doutora Simone de Miranda, pela dedicação e critério na leitura do texto, pela generosidade de apresentar os pontos fortes da pesquisa e pela sensibilidade em suas palavras.

Gratidão, especialmente, aos sujeitos colaboradores da pesquisa...

À minha orientadora, professora doutora Marynelma Camargo Garanhani, por tudo e por sempre! Pelos primeiros encontros, no Educamovimento, quando eu não sabia o que era ser professora de criança pequena e por cuidar de minha formação continuada - na escola - de maneira serena, sensível e respeitosa. Por me ensinar a acreditar em mim mesma e a construir desejos e sonhos. Por me mostrar que o mundo é para ser descoberto e que precisamos de ousadia para conquistarmos nossa liberdade. Pelo cuidado, respeito e generosidade comigo e com minha pesquisa, pela dedicação e comprometimento com a orientação e, principalmente, pelas relações e encontros que me proporcionou. É inegável a importância com que passou a fazer parte da minha vida acadêmica e pessoal. Por tudo isso sou imensamente grata.

Aos acadêmicos do Educamovimento (2012-2014) que gentilmente aceitaram colaborar com a construção deste estudo e assim me acolheram no grupo. Pelo compromisso assumido e respeito ao trabalho. Pelos encontros, conversas, abraços e olhares. Por tudo o que vivi com vocês e pelo que me ensinaram. Pela lindeza das relações que estabelecemos e do estudo que me ajudaram a construir. Por autorizarem a publicação dos dados e, principalmente, pela disponibilidade em colaborar com a conclusão desta pesquisa. Alessandra D. Marcelino, Álvaro C. Tuleski, Cahuane Corrêa, Carolina M. Fernandes, Fernando Vasque, Jonatan Fortunato, Leandro Claudino, Lucas S. de Andrade, Munise Fugekami, Rafael F. de Melo e Rapahael A. B. de Almeida: vocês foram incríveis.

Eu apenas queria que você soubesse  
Que aquela alegria ainda está comigo  
E que a minha ternura não ficou na estrada  
Não ficou no tempo presa na poeira

Eu apenas queria que você soubesse  
Que esta menina hoje é uma mulher  
E que esta mulher é uma menina  
Que colheu seu fruto flor do seu carinho

Eu apenas queria dizer a todo mundo que me gosta  
Que hoje eu me gosto muito mais  
Porque me entendo muito mais também  
(Gonzaguinha)

***“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.***

***Manoel de Barros (2006)***

## RESUMO

A presente pesquisa identificou e analisou elementos que mobilizam na formação inicial dos acadêmicos, participantes do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014), o encantamento pela docência na Educação Infantil. A construção do conceito de encantamento foi inspirada nos estudos de Charlot (2000) com contribuições de Assmann (2003); Gentili e Alencar (2012) e Day (2006). O entendimento da especificidade docente exigida na escola da criança pequena se pautou nos estudos de Cerisara (1999, 2002a, 2002b); Oliveira-Formosinho (2002); Formosinho (2002) e Kishimoto (2002). As discussões sobre a formação inicial de professores de Educação Física foram construídas a partir dos estudos de Figueiredo (2004, 2008, 2010); Gomes (2012); Terra (2010) e Silva, Caparroz, Almeida (2011). Sobre a especificidade da Educação Física na Educação Infantil os estudos de: Ayoub (2001); Garanhani (2002, 2004, 2008); Garanhani e Nadolny (2010) e Sayão (2000, 2008). A produção dos dados se deu por meio dos seguintes instrumentos/procedimentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada, roda de conversa e pergunta pedagógica. As falas dos acadêmicos, participantes do “Projeto de Formação Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil”, revelaram que o encantamento pela docência na escola da criança pequena foi mobilizado pelos seguintes elementos: **experiências sociocorporais** na docência com a criança pequena; **relações identitárias** que constroem a identidade professor de Educação Infantil; e **interações significativas** que levam ao interesse de ser professor da criança pequena. Assim, conclui-se: as experiências sociocorporais aproximam os acadêmicos com os saberes da escola da criança pequena, implicam em mediação por parte das universidades e das instituições educativas e possibilitam o encontro entre os sujeitos: acadêmicos e crianças pequenas, acadêmicos e professoras; as relações identitárias, construídas na formação com a criança pequena, promovem a compreensão do sentido da docência na Educação Infantil, mobilizam o desejo e investimento pessoal nos saberes da criança pequena e promovem a construção da identidade de professor de Educação Física da Educação Infantil; as interações significativas dão sentido a relação teoria e prática e mobilizam os acadêmicos a desejarem aprender com as crianças, além de promoverem a tomada de consciência sobre a responsabilidade docente a partir da valorização e reconhecimento profissional. Em tese a tríade: **desejo – sentido – investimento pessoal**; proporcionada pelo contato com a Educação Infantil na formação inicial dos futuros professores, podem levar ao encantamento pela docência e a tomada de consciência do que é ser professor de criança.

Palavras chaves: Encantamento; Formação Inicial de Professores; Educação Física; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research has identified and analyzed elements that assemble the enchantment of teaching in early childhood education in the initial training of academics, these being participants of the PIBID / CAPES-UFPR (2012-2014). The construction of the concept of enchantment was inspired by studies of Charlot (2000) with contributions from Assmann (2003), Gentili and Alencar (2012), and Day (2006). The understanding of teaching specificities required with little children and their school environment was based on studies of Cerisara (1999, 2002a, 2002b), Oliveira-Formosinho (2002), Formosinho (2002), and Kishimoto (2002). Discussions on initial formation of Physical Education teachers were built on the studies of Figueiredo (2004, 2008, 2010); Gomes (2012); Terra (2010), and Silva, Caparroz, Almeida (2011). Furthermore, the specificity of Physical Education in early childhood education studies were based on: Ayoub (2001); Garanhani (2002, 2004, 2008); Garanhani and Nadolny (2010) and Sayão (2000, 2008). Data production was accomplished through the following instruments/research procedures: participant observation, semi-structured interviews, focus groups and pedagogical questions. The speech of the academics - who were all participants of the project called "Projeto de Formação Educamovimento: saberes e práticas na Eudcação infantil" – revealed that the enchantment derived from teaching little children at school has been mobilized by the following elements: **socio corporal experiences** in teaching little children; **identity relations** composing the teacher's identity of early childhood education; and **significant interactions** that lead to the interest of teaching little children. Thus, the conclusion is that: the socio corporal experiences approximate academics to the knowledge of early childhood education, involve the mediation of the universities and educational institutions and finally allow the encounter between subjects: academics and young children, scholars and teachers; the identity relationships built in the formation with the small children, promote the understanding of the meaning of teaching in early childhood schools, mobilizing the desire and personal investment about the little children's knowledge and promote the construction of the Physical Education teacher's identity in Early Childhood Education. Significant interactions give meaning to the relationships between theory and practice, mobilizing the desire of the academics in learning with the children, as well as promoting awareness of the responsibility in teaching understood from professional valorization and recognition. In theory the triad: **desire - meaning - personal investment**; provided by the *coMtato* with early childhood education in the initial training of future teachers, can lead to enchantment for teaching and the awareness of being a child's teacher.

Key words: Enchantment; Initial Teacher Training; Physical Education; Early Childhood Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: O EDUCAMOVIMENTO NO PIBID/CAPES-UFPR .....	89
FIGURA 2: ETAPA 2 DA PESQUISA: “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)” .....	96
FIGURA 3: ETAPA 3 DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)”.....	101
FIGURA 4: ETAPA 4 DA PESQUISA: “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-1014)”.....	108
FIGURA 5: OS SUJEITOS DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)”.....	109
FIGURA 6: OS INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)”.....	112
FIGURA 7: TRÍADE DO CONCEITO ENCANTAMENTO.....	173
FIGURA 8: EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	178
FIGURA 9: AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	181
FIGURA 10: INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	184
FIGURA 11: ELEMENTOS MOBILIZADORES DO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	185

FOTO 1: BOLSISTAS, SUPERVISORAS E COORDENADORA DO PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCAMOVIMENTO SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PIBID/CAPES-UFPR (2012 - 2014).....	93
FOTO 2: BOLSISTAS DO EDUCAMOVIMENTO NO DIA DA INTEGRAÇÃO – CMEI REGIÃO NORTE.....	95
FOTO 3: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO: “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NO PIBID/CAPES UFPR”.....	104
QUADRO 1: AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014).....	99

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
DEF	-	Departamento de Educação Física
IES	-	Instituição de Ensino Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	-	Rede Municipal de Ensino
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: OS CAMINHOS QUE LEVAM A SER PROFESSORA PESQUISADORA .....</b>	<b>8</b>
1.1	A PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA .....	15
1.2	O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS .....	26
<b>2</b>	<b>A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>34</b>
2.1	POR UMA CONCEPÇÃO DE ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO.....	34
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: REFLEXÕES SOBRE O ENCANTAMENTO .....	44
2.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	56
<b>3</b>	<b>DOS CAMINHOS QUE EDIFICARAM A PESQUISA AOS ENCONTROS COM O CONTEXTO E OS SUJEITOS COLABORADORES .....</b>	<b>78</b>
3.1	A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS SUJEITOS.....	78
3.2	AS ESCOLHAS, AS ETAPAS E OS INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	90
3.2.1	Etapa 1: estrutura e ações do Educamovimento PIBID/CAPES-UFPR.	91
3.2.2	Etapa 2: os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa .....	92
3.2.3	Etapa 3: da relação coletiva para o contato individual na aproximação com o sujeito .....	97
3.3.4	Etapa 4: um caminho com despedidas, novos encontros e decisões.	102
3.3.5	Etapa 5: para deixar o campo é necessário uma última pergunta .....	110
<b>4</b>	<b>O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>115</b>
4.1	A APROXIMAÇÃO DOS ACADÊMICOS COM O SABER DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	117
4.2	AS ESCOLHAS DOS ACADÊMICOS NO FAZER DOCENTE COM A CRIANÇA PEQUENA.....	141
4.3	DA APROXIMAÇÃO AO ENVOLVIMENTO: A MOBILIZAÇÃO DO ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	158

<b>5 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: A CONSTRUÇÃO DO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....</b>	<b>171</b>
5.1 ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO.....	171
5.2 EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA DOCÊNCIA COM A CRIANÇA PEQUENA.....	174
5.3 RELAÇÕES IDENTITÁRIAS QUE CONSTROEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	179
5.4 INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS QUE LEVAM AO INTERESSE DE SER PROFESSOR DA CRIANÇA PEQUENA .....	182
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>

## CAPÍTULO I



*“Ser professor de Educação Física na educação infantil é nunca se contentar com o que já possui de conhecimento, mas estar sempre pronto para aprender”.*

Carolina Mescko Fernandes  
Bolsista PIBID/CAPES – UFPR (2012-2014)

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: OS CAMINHOS QUE LEVAM A SER PROFESSORA PESQUISADORA

*Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude.*

*Paulo Freire<sup>1</sup>*

De fato, não nasci marcada para ser professora, aos poucos fui construindo-me uma professora através das relações que vivi. Portanto, compreendo que o ser humano é um ser histórico e culturalmente construído através das relações que estabelece no e com o meio em que se insere, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem é construído por esse meio, ele também o constrói. Justamente por esse aspecto histórico e social da humanização, o estudo que apresento se coloca frente à postura da contextualização dos caminhos que paulatinamente têm auxiliado na construção da proposta trazida, para ajudar a desvelar o sentido e significado desta pesquisa.

Neste cenário, introduzo o entendimento de que a pesquisa se constrói em um mundo teórico que nos permite realizar os passos na esteira<sup>2</sup> construída por outros e assim é possível nos relacionarmos e dialogarmos com os legados deixados por eles.

Diante disto, é possível recorrer a uma citação de Freire (1991), cuja formulação auxiliará na construção do resgate de um processo de formação

---

<sup>1</sup> Trecho da obra “Política e Educação” do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (FREIRE, 2001, p.84).

<sup>2</sup> Termo apresentado pela Professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, na disciplina Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Esta breve, porém, profunda síntese, permitiu-me compreender e apropriar-me não apenas do significado da palavra pesquisar, mas também do sentido que esta atividade recebe quando a percebo enquanto coletiva e plural. Desta maneira, aproveito para justificar que a escolha pela escrita na primeira pessoa do singular, pauta-se na compreensão de que um sujeito se constrói no coletivo. Portanto, há muitos outros em mim, estes que merecem meu respeito, pois por mais que o caminho da pesquisa possa parecer solitário, as passadas são realizadas com aqueles que outrora já se disponibilizaram a caminhar, assim como com aqueles que ora caminham conosco.

continuo e permanente, o qual oportunizou o encontro e o desejo pela possibilidade de construção de uma identidade de professora pesquisadora<sup>3</sup>.

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde [...] (FREIRE, 1991, p.58)”*.

Realmente, posso não saber exatamente quando comecei a ser uma educadora. Todavia, intuo que foram as experiências encantadoras, que tive na infância e adolescência, que me levaram a admirar essa profissão e iniciar o caminho que vem me fazendo uma educadora.

Nascida no interior do estado do Paraná, desde muito pequena, segundo contam meus familiares, eu sempre dizia que meu sonho era ser professora. No entanto, me lembro bem que foi no Ensino Médio, entre quatorze e quinze anos, que fiz uma escolha que seria decisiva em minha vida, se não por toda a vida, pelo menos até o momento.

Bem, nunca fui atleta. Na verdade, não me relacionava muito bem com modalidades esportivas. Gostava muito de brincar, mas quando se tratava de esporte, sempre ficava frustrada com meu desempenho. Desta maneira, não era novidade que minhas piores notas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram justamente das aulas de Educação Física. Muito incomodada pelo fato das aulas de Educação Física estarem relacionadas basicamente aos esportes e não concordando com isso, decidi que seria sim uma professora, como sempre havia dito. Mas, além disso, seria uma professora de Educação Física, para transformar tudo aquilo que, enquanto aluna, me incomodava. Diante de tal escolha, novos caminhos se iniciaram.

*“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador [...] (FREIRE, 1991, p.58)”*.

A escolha foi feita, ou melhor, a escolha foi construída, assim os caminhos foram sendo trilhados. Logo que terminei o Ensino Médio passei no vestibular para cursar licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Já nos primeiros dias fui me aproximando de professores e colegas que, como eu, tinham interesse pela escola. Participei de projetos, fui bolsista, voluntária, fiz aulas

---

<sup>3</sup> A escolha por utilizar o termo **professora pesquisadora**, está pautada nos estudos de Ludke (2001), nos quais a autora revelou que é possível encontrar professores que desenvolvem pesquisas acadêmicas nas escolas. Portanto, *“não parece necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” (grifo da autora) do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória (LUDKE, 2001, p. 92)”*.

da prática de ensino na escola - com experiências frustradas -, estágio remunerado e não obrigatório, mas somente na área da recreação.

Terminei a licenciatura em Educação Física em 2004 e em 2005 ingressei no curso de Especialização *lato-sensu* em Organização do Trabalho Pedagógico, na UFPR. Ainda em 2005, participei do concurso para professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). E em 2006 foram convocados alguns professores aprovados neste concurso, para minha felicidade meu nome estava nesta convocação.

Em fevereiro de 2006, lembro-me como se fosse hoje, iniciei minha carreira como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). A sensação foi muito parecida com a que senti ao ver o resultado do vestibular. Um misto de felicidade com a angústia daquela pergunta que não saía da cabeça: **e agora?** .

Angústia sim, porque ler, discutir, criticar e refletir sobre a escola e a Educação Física estando na universidade é uma coisa, enquanto entrar na escola, ficar frente a frente com os alunos e não saber nem onde devemos colocar as mãos, é uma situação bem diferente.

Os primeiros dias foram muito tensos, pois não há uma receita ou uma cartilha. Pelo contrário, há uma organização desconhecida, horários para lanche, para recreio, regras internas, as quais muitas vezes acabei criticando ou mesmo discordando, sem ao menos fazer um diagnóstico ou uma avaliação da necessidade das mesmas. Tenho que confessar, não era aquilo que esperava!

A escola onde comecei a ser professora estava longe da escola que me fez sonhar em dar aulas. Vivenciei experiências que por vezes me deixaram triste. Ao separarem as turmas, acabei ficando com as duas turmas de Educação Infantil. Todavia, na graduação eu não tive nenhuma disciplina específica que abordasse conteúdos referentes a Educação Física para Educação Infantil. Minhas experiências com crianças pequenas eram apenas nos projetos, na recreação, nas aulas de natação e na vida.

Cada turma tinha pelo menos vinte crianças e eu era acostumada a chamar as turmas de pré A e pré B. As aulas do pré A aconteciam conforme eu planejava, conseguíamos sair da sala e realizar as atividades no pátio coberto, na quadra e em diferentes espaços. Já com o pré B, nada dava certo, pelo menos esta era minha

impressão. Cada tentativa de sair da sala era um transtorno. Eu chegava em casa estressada, reclamando, impaciente e intolerante.

Contudo, refletindo sobre a situação e a sensação de fracasso, pois era assim que eu me sentia, comecei a perceber que, por não ter vivenciado práticas diferentes na minha experiência de aluna nas aulas de Educação Física, estava reproduzindo com aquelas crianças as mesmas práticas que me angustiavam. Eu queria silêncio, organização, disciplina. Percebi que a tentativa de negar as experiências frustrantes vivenciadas no esporte, enquanto fui aluna, não foi o suficiente para romper com certas atitudes e comportamentos que algumas daquelas práticas exigem.

Foi assim, refletindo sobre minha prática e minhas atitudes, que comecei um novo caminho com os alunos do pré B. Este novo caminho foi permeado de músicas, brincadeiras, aproximação e aquele contato que sempre tive com minhas professoras, quando ainda era aluna.

A partir disso, a reflexão sobre minha prática docente estava sendo construída e minhas atitudes com as crianças foram transformadas. Todavia, era necessário buscar o aprofundamento teórico que não esteve presente em minha formação. Nessa busca, outros caminhos surgiram.

*“A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58)”*.

Na busca por conhecimentos, inscrevi-me em uma formação na área de Educação Infantil proporcionada pela SME. Nesta formação tive oportunidade de conhecer colegas que já tinham experiências com o trabalho da Educação Física na Educação Infantil. Foi tal aproximação que me ajudou a ampliar a reflexão sobre minha prática docente, que me levou a pensar em minhas atitudes, bem como a organizar meu planejamento. Através deste contato que me sensibilizei e fiquei imensamente encantada com as crianças pequenas e com o trabalho da linguagem movimento na Educação Infantil.

Desde então, comecei a envolver-me em tudo que tinha relação com o tema. Este envolvimento, no ano de 2008, me levou a participar do Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O **EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil** é um projeto de formação inicial e continuada, desenvolvido na Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná

Foram as relações, reflexões e discussões que aconteciam no projeto que me conduziram a desconstruir discursos, práticas e atitudes carregadas de uma formação acadêmica distante da realidade escolar. Aproximando a teoria da prática, consegui legitimar estudos, posturas e comportamentos pautados nos conhecimentos e relacionamentos que construí na universidade. Com essa formação continuada, foi possível perceber a riqueza das relações numa formação profissional e o quanto a escola é um **espaço formador**<sup>5</sup>.

Enfim, a consciência do papel fundamental que a escola tem em minha formação me levou a pensar em minha função nesse espaço de educação, não apenas meu papel profissional, mas também minha função humana diante das crianças e da comunidade escolar. Desta maneira, trago comigo um propósito pessoal que está presente em toda minha prática pedagógica, seja na escola ou em outros espaços onde eu tenho oportunidade de falar sobre a educação. Este propósito tem como premissa as relações estabelecidas no espaço escolar e se define da seguinte maneira: em toda ação pedagógica seja possível promover momentos de encontros, ou seja, o **CoMtato**<sup>6</sup>, e que estes encontros provoquem **encantamento**.

Preciso esclarecer que o encantamento, norteador de minhas caminhadas na educação, está distante de ser entendido enquanto magia ou mesmo feitiçaria. De fato, não é sobre isto que estou tratando, muito pelo contrário, penso que o encantamento seja um sentimento que mobiliza o sujeito a acreditar nas relações humanas, mesmo diante de uma realidade de tristezas e decepções. Um encantamento que possibilita a crença na escola e na educação, mesmo quando a

---

em parceria com o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (GARANHANI e NADOLNY, 2011).

<sup>5</sup> Vago (2009) defende que juntamente com outras circunstâncias da vida do sujeito, a sua própria experiência no ofício de ensinar, forma um professor. Desta maneira, pondero que seja necessário refletir que no ambiente escolar, assim como em outros espaços, a aprendizagem não acontecesse apenas de maneira vertical, ou seja, os mais velhos ensinam os mais novos, pelo contrário, o que vai determinar essa aprendizagem é o tamanho da experiência de cada sujeito. Desta maneira, no ambiente escolar, é possível defender que não raros são os momentos em que os alunos ensinam seus professores, não raras são as vezes que um professor mais jovem acaba ensinando o mais velho numa conversa na sala dos professores, ou vice-versa, por vezes o recreio se torna um momento de aprendizado para aquele professor que está de longe observando. Por esses e outros aspectos que a escola se torna também um espaço de formação de professores.

<sup>6</sup> A opção de escrita da letra M em maiúsculo é proposital, no sentido de construir um termo que consiga unir a aproximação e o cuidado, valorizando os encontros e defendendo que as relações sejam permeadas de aprendizagens por meio de sentidos e significados.

descrença insista em prevalecer. Por fim, um sentimento que movimenta os desejos do sujeito, possibilitando-o a emocionar-se e entusiasmar-se com os encontros e encantos que a vida e a educação podem proporcionar.

Com base nas considerações apresentadas, surgiu a necessidade de buscar outro modelo de formação continuada. Tal busca, não diminui as experiências vividas no projeto antes mencionado, mas vem na direção de ampliar as reflexões que se referem à formação de professores e contribuir para construir-me uma professora pesquisadora, não pelo *status* que a pesquisa tenha, mas principalmente porque aqueles que iniciaram minha formação na escola - meus alunos - merecem. Aliás, acredito que todas as crianças merecem professores, especialistas, mestres e doutores, seja qual for sua idade ou nível que se encontram na Educação Básica.

As passadas construídas nesta esteira, me levaram ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, este que dentre outros objetivos se propõe a *“contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação nacional, seu pensamento pedagógico e sua prática, em diferentes instâncias (PPGE-UFPR, 2014 s/p)”*<sup>7</sup>.

O PPGE-UFPR é construído por linhas de pesquisa e minha inserção se deu na Linha Cultura, Escola e Ensino, que tem como objetos de estudos:

os saberes, a cultura e as práticas que são construídos e se mostram no cotidiano escolar. Tais objetos têm interesse para a linha em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana. (UFPR-PPGE, 2014, s/p)<sup>8</sup>.

Pautada nos objetivos do programa, no qual realizo meus estudos, e respeitando os objetivos de pesquisa que a linha, a qual estou inserida, se propõe a estudar, busco realizar uma pesquisa que contemple minhas inquietações pessoais e profissionais, mas que acima de tudo, contribua teoricamente para o aprofundamento do debate sobre a formação de professores em nosso país, assim como amplie a discussão sobre a formação inicial de professores de Educação Física para atuação docente na Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> Em: <<http://www.ppge.ufpr.br/inicio.htm>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.

<sup>8</sup> Em: <<http://www.ppge.ufpr.br/cee.htm>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.

Sendo assim, investiguei acadêmicos da licenciatura em Educação Física da UFPR que participaram do Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas da Educação Infantil- PIBID/CAPES-UFPR<sup>9</sup> (2012-2014). Para tanto, organizo este estudo em cinco capítulos.

No primeiro capítulo busco expor minha trajetória como professora, que num processo de formação continuada construo-me pesquisadora. Posteriormente, apresento a problemática da pesquisa e seus objetivos.

No segundo capítulo apresento reflexões teóricas e debruço-me, no primeiro momento, a discutir o conceito de **encantamento** que norteia esta pesquisa. Em seguida, discuto a especificidade docente da escola da criança pequena e os desafios, da formação inicial de professores de Educação Física, exigidos para docência na Educação Infantil.

No terceiro capítulo descrevo a trajetória metodológica realizada na pesquisa. No primeiro momento apresento a história do Projeto de Formação Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil e sua inserção no PIBID/CAPES-UFPR. Posteriormente, dedico-me a relatar sobre cada etapa desse processo de investigação e apresento os instrumentos/procedimentos utilizados em cada uma delas. Para finalizar, sistematizo a organização metodológica da pesquisa e, para isso, recorro a utilização de uma mandala, símbolo que representa a totalidade.

No quarto capítulo realizo e apresento a análise dos dados produzidos. Para isso discuto a aproximação dos acadêmicos com os saberes docentes da Educação Infantil, suas escolhas sobre os fazeres docentes na escola da criança pequena e o que eles dizem sobre as relações vividas neste contexto educativo.

No quinto capítulo dedico-me a tratar sobre as relações vividas no Educamovimento, as quais proporcionaram o encontro dos acadêmicos com a escola da criança pequena e com seus sujeitos e, desta maneira, mobilizaram a construção de elementos mobilizadores do encantamento na formação inicial de professores de Educação Física.

---

<sup>9</sup> PIBID/CAPES – UFPR: Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPR, vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Governo Federal. Este Programa tem enquanto objetivo fomentar “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. (CAPES, 2014. Em: <[www.capes.gov/educacaobasica/capespibid](http://www.capes.gov/educacaobasica/capespibid)>. Acesso em: 01 de julho de 20.

## 1.1 A PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

Ao nascermos iniciamos nossa existência em um mundo no qual teremos que aprender a viver, afinal esse mundo teve seu início antes de nossa chegada. Sua organização, dinâmica e estrutura nos conduz ao desafio da sobrevivência e da necessidade de nos constituirmos humanos.

Charlot (2000) auxilia na compreensão deste processo de hominização<sup>10</sup>, quando em seus estudos aponta que nesse mundo, diante de todos os seres que dele fazem parte, o homem é o único que nasce sem nada ser, ou seja, inicia sua existência sem um plano determinado, apenas entra no mundo e para tornar-se o que deve ser necessita de outros homens.

Essa necessidade de outros, para a constituição de si próprio, promove a relação com os demais homens que no mundo estão numa relação que precisa ser aprendida, para que possamos compreender o próprio mundo, no qual devemos construir nossas vidas. Nessa perspectiva, Charlot (2000, p.51) aponta: *“nascer é estar submetido à obrigação de aprender”*.

Corroboro com os apontamentos trazidos pelo autor e acrescento que essa obrigação imposta, pela vida, faz de nós seres aprendentes. O conceito de aprendente, utilizado por Assmann (2003), vem ao encontro da compreensão do homem como um sujeito que ao nascer se insere em um mundo social e, portanto, continuamente precisa aprender para viver e relacionar-se com esse mundo. Deste modo, Assmann (2003, p.129) define o conceito: *“aprendente [...] que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/quem realiza experiências de aprendizagem”*.

Diante do processo de estar sempre aprendendo, Charlot (2000, p.33) pontua que o homem é *“um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”*. Ao considerar o homem um sujeito, o autor o define como:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;

---

<sup>10</sup> Segundo Charlot (2000), o processo de hominização dá-se quando na vida social, ao aprender, o sujeito torna-se homem.

- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais);
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33).

A partir dessa concepção de homem, enquanto sujeito singular que se constrói em um mundo social e na relação com outros sujeitos, percebe-se nas relações humanas a riqueza do movimento da constituição do sujeito aprendente. Este que: mobilizado<sup>11</sup> pela necessidade de aprender a conviver e compartilhar o mundo entende-se enquanto alguém que ocupa um lugar na sociedade em que vive, uma posição que não é neutra, pois interfere na dinâmica social, assim como sofre interferências por ela.

Charlot (2000) diz que o processo de constituição do sujeito se dá por um sistema de sentido, ou seja:

nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz que eu sou, quem o mundo é, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação. (CHARLOT, 2000, p.53).

Ao falar sobre a educação, Charlot (2000) explica que se trata de uma produção do próprio sujeito, é preciso que este esteja mobilizado a educar-se. No entanto, o autor afirma que para que a educação aconteça, além da **autoprodução**<sup>12</sup>, se faz necessário a mediação de outro sujeito, ou seja, é necessário uma relação com o outro, uma relação com o mundo. Nesta relação, o sujeito precisa estar disponível, precisa investir no processo educativo e assim permitir-se receber a ajuda e possibilitar a troca. Para isso, é necessário o desejo, é preciso encontrar em si o desejo pelo outro, o desejo pelo mundo.

---

<sup>11</sup> Para Charlot, o conceito de **mobilização** “*implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento*”. O autor dá a preferência ao termo mobilização em detrimento de motivação, pois, para ele “*a mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou algo (“de fora”) (grifos do autor) (CHARLOT, 2000, p. 54-55)*”.

<sup>12</sup> Charlot (2000, p. 54) diz que: “*a educação é uma produção de si por si mesmo*”, o autor define esta situação enquanto atitude de autoprodução.

Olhar para a educação sob o viés da relação e sob o desejo de educar-se, a partir da troca e ajuda do outro, me permite pontuar que estamos tratando de um conceito que não se refere única e simplesmente a transmissão de determinados saberes, pois se há a consciência de que nascer implica aprender, a educação que me refiro diz respeito aquela em que o sujeito aprende na relação com o outro e com o mundo. Portanto, posso concordar com Assmann (2003) quando o autor defende que a educação deve se preocupar em “*gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para **acessar** (grifo do autor) fontes de informação sobre os mais variados assuntos (ASSMANN, 2003, p.32)*”.

Nesse mesmo caminho, corroboro com os estudos de Charlot (2000), pois concebo que a apropriação do saber exige relação, ou seja, as experiências de aprendizagem se constroem entre os sujeitos, na relação com o mundo e esta promove o desejo pelo aprender e, conseqüentemente, a relação com o saber. Nessa perspectiva, o autor defende:

não há saber sem relação com o saber. Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (CHARLOT, 2000, p.60).

A respeito disso, acredito que a relação com o saber é libertadora, pois por ela é possível tornar-se maior, mais seguro e independente. Todavia, permito-me refletir sobre a seguinte questão: em que circunstâncias da vida os sujeitos conseguem estabelecer relação com o saber?

Poderia responder dizendo: na vida toda, nos diferentes espaços e instituições, talvez estivesse com a razão, pois segundo Charlot (2000): a existência do saber é depositada “*em objetos, locais, pessoas (CHARLOT, 2000, p. 67)*”. Embora consiga reconhecer que na sociedade há objetos, locais e pessoas nas quais o saber é depositado faz-se necessário reconhecer que a escola deveria ser, por excelência, um espaço de relação com o saber, de relação com o aprender, de mobilização de encontros e experiências. Enfim, um lugar de educar.

Sobre isso, Gentili e Alencar (2012) apontam a reflexão que elaboraram sobre o conceito educar:

[...], educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos, para

superar doenças, exclusões e maldades. Educar para o repartir é a essência da Matemática, ensinar para comunicação amorosa é o objetivo das Línguas, transmitir o acumulado na observação da biosfera para melhorar a qualidade de vida das pessoas é o único sentido das Ciências, ser protagonista do processo social é a razão maior do estudo da história, entender o espaço vivido é da natureza da Geografia, reconhecer o corpo como matéria iluminada – nossa singular expressão! – e capaz de generoso afeto é o exercício fundamental da Educação Física. (GENTILI e ALENCAR, 2012, p. 116-117).

De maneira poética o conceito, apresentado pelos autores, além de provocar reflexões sobre a concepção de educar, possibilita visualizar a escola na centralidade desse processo, sua organização disciplinar e sua especificidade na função de educar.

Essas considerações me conduzem a pensar que a singularidade da escola pode estar relacionada à atuação dos sujeitos neste espaço, pois diferentemente de outros ambientes sociais, como: casa, igreja, clubes etc.; na escola a criança, o jovem e até mesmo os adultos, contam com a mediação de professores para se relacionarem com os saberes. Não defendo aqui que os demais sujeitos não seriam capazes de efetivar tal relação, porém enfatizo que há uma especificidade na profissão docente que pode, de alguma maneira, fomentar esta relação, a partir de ações intencionais e sistematizadas. Portanto, corroboro com Charlot (2000) quando defende que *“lugar específico, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto, a escola deve ser vinculada à comunidade. (CHARLOT, 2008, p. 30)”*.

Ao tratar do papel dos professores, Tardif (2002) diz:

em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. (TARDIF, 2002, p.228).

Ao tomar os professores enquanto principais responsáveis pela missão educativa da escola e, desta maneira, pela colaboração no processo de humanização dos sujeitos, acredito ser preciso debruçar-me sobre um dos caminhos que os professores percorrem para que assim possam assumir tal responsabilidade:

a formação inicial<sup>13</sup>. Portanto, investir um tempo para refletir sobre a formação inicial para o magistério se torna necessário.

No que tange a formação de professores, Charlot e Silva (2010) revelam que inicialmente havia distinção no processo formativo dos docentes. Segundo os autores, a formação universitária foi direcionada aos professores que atuariam na segunda etapa do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Dessa maneira, a própria dinâmica disciplinar universitária estava justificada, pois contemplava as características que os docentes desempenhariam nessas etapas da Educação Básica<sup>14</sup>. Nesse sentido, *“a universidade definiu-se por disciplinas, a tal ponto que, de fato, a universidade é um agrupamento de faculdades ou departamentos designados pela disciplina que ensinam (CHARLOT e SILVA, 2010, p.48)”*.

Tardif (2002) tece argumentos para pensar sobre a organização da universidade a partir de disciplinas. E para o autor a formação de professores deve contemplar conhecimentos específicos dessa profissão, de modo que a formação fragmentada por disciplinas pode não corresponder com as necessidades que a profissão exigirá do futuro professor.

O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. (TARDIF, 2002, p.241).

No entanto, Charlot e Silva (2010) ponderam:

as universidades não podem renunciar ao ensino de disciplinas, uma vez que essas constituem corpos de saberes sustentando a exigência de coerência, de sentido, de pensamento crítico. Sem essas tentativas de síntese, os conhecimentos não passam de informações pontuais, as competências não são mais do que habilidades provisórias e a chamada interdisciplinaridade não é senão o alibi de quem não aprofundou nenhuma disciplina. (CHARLOT e SILVA, 2010, p.55).

---

<sup>13</sup> Neste estudo a formação inicial é entendida como a primeira etapa da formação universitária: a graduação. No caso da formação inicial de professores: a licenciatura. Desta maneira, recorro a Tardif (2002), pois o autor pondera que na formação inicial o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos.

<sup>14</sup> A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 no Art. 21º define que a Educação Básica compõe a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

Diante das considerações e reflexões, apresentadas pelos autores, é possível perceber um certo conflito com relação à configuração das universidades pela lógica disciplinar. No entanto, em seus estudos, Charlot e Silva (2010) e Tardif (2002) não refutam por completo a presença das disciplinas. Tardif (2002) dá sinais da necessidade da inserção dos conhecimentos profissionais e Charlot e Silva (2010) apresentam as disciplinas enquanto corpo de conhecimentos e seguem identificando outras necessidades pertinentes a formação acadêmica de professores. Segundo eles é preciso:

abrir espaços para os questionamentos oriundos de outras disciplinas, encorajar à interdisciplinaridade entendida como domínio de várias disciplinas, prestar atenção às competências geradas e exigidas pelos métodos de acesso aos conhecimentos e de uso deles (CHARLOT e SILVA, 2010, p.55).

Por esse mesmo viés, Tardif (2002) segue reconhecendo que não necessariamente precisa-se negar as disciplinas, porém necessita-se vislumbrar uma outra maneira de pensar a formação de professores, uma formação em que se perceba a universidade enquanto um lugar de sujeitos, estes com vidas e histórias singulares e que nas relações com o coletivo que os cercam vão se construindo professores. Para Tardif (2002, p.24):

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

Reconhecer os alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, implica pensar numa formação de professores que esteja comprometida em valorizar os conhecimentos oriundos de uma vida de relações, esta que teve início antes mesmo do ingresso do sujeito na escola. Significa também, conceber que qualquer que seja o modelo de formação implicará uma relação do sujeito com o saber.

Diante das reflexões trazidas pelos autores e observando as divergências que permeiam as discussões sobre a temática da formação de professores no contexto da formação inicial, parece-me necessário discutir e/ou repensar os

modelos que historicamente perpetuam nas universidades. No entanto, penso que seja importante concentrar esforços naquelas formações que recebem menor destaque nos estudos sobre esta temática.

Nesse mesmo caminho, os estudos sobre os modelos de formação inicial de professores me provocam a pensar sobre a necessidade de dedicar tempo e esforços para refletir sobre a formação dos professores, que irão atuar nas séries iniciais da Educação Básica, mais especificamente na Educação Infantil. Tal provocação se constrói na medida em que corroboro com a ideia de que há uma especificidade implícita no trabalho docente desta etapa da escola da criança, na qual as ações pedagógicas pautam-se na educação e cuidado de maneira complementar e indissociável (CERISARA, 1999, 2002a, 2002b e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Dessa forma, Oliveira-Formosinho (2002), ao tratar as diferenças que permeiam a formação dos docentes para Educação Básica, reforça que há sim uma especificidade profissional da Educação Infantil. A autora defende que existe uma profissionalidade<sup>15</sup> docente das professoras<sup>16</sup> da Educação Infantil. Segundo ela, a profissionalidade se constrói diante das relações alargadas, exigidas devido as especificidades de globalidade, vulnerabilidade e dependência familiar das crianças.

Devido as características próprias das crianças da Educação Infantil, as professoras necessitam construir uma profissionalidade que as permitam se relacionarem com as crianças, com seus familiares, com a comunidade escolar e com os demais profissionais que são corresponsáveis pelo cuidado e educação<sup>17</sup> desses sujeitos pequenos.

---

<sup>15</sup> “O conceito de *profissionalidade docente* diz respeito à *acção profissional integrada* que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.134, 135)”.

<sup>16</sup> Opto pela utilização do termo no feminino com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p. 133): “*utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas entendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino*”. Também estou pautada nos estudos de Cerisara (2002b) em que a autora aponta a presença maciça das mulheres nas escolas de Educação Infantil.

<sup>17</sup> Adoto neste estudo a opção pela escrita **cuidado e educação**, concebendo a indissociabilidade entre estes conceitos quando se referem à docência na Educação Infantil.

Para tanto, faz-se necessário que na formação da professora de Educação Infantil sejam rompidas com concepções ultrapassadas, nas quais as crianças são consideradas adultos em miniatura ou objetos de tutela (CERISARA, 1999). Dessa maneira, não se pode negligenciar o fato de que enquanto seres humanos as crianças, assim como os adultos, estão frente à necessidade de aprender e para isso as relações se tornam fundamentais, pois através do contato com as professoras, com as demais crianças e com todos que constituem a escola da pequena infância<sup>18</sup>, a criança paulatinamente vai construindo a si mesma com a ajuda dos outros. Nessa construção, a criança aprende, se desenvolve e por meio das diferentes linguagens<sup>19</sup> interage e age no mundo em que vive.

Diante das características próprias das crianças pequenas e as respeitando enquanto sujeitos sociais, que recorrem as diferentes linguagens para construir vida em sua existência, debruço-me sobre uma das linguagens utilizadas pela criança para refletir sobre a profissionalidade da professora de Educação Infantil: a **linguagem movimento**.

A partir disso, justifico a escolha pela linguagem movimento por acreditar que, diante das exigências de abrangências nas ações implicadas na atividade docente com a criança pequena, o movimento exigirá uma profissionalidade construída diante da disponibilidade corporal<sup>20</sup> da professora. Portanto, nada mais específico para a criança do que a possibilidade de comunicação e interação permitida e proporcionada pelos movimentos construídos corporalmente quando, não raro, a oralidade e a escrita ainda não foram aprendidas.

Diante disso, concordo com Garanhani e Nadolny (2013a, p.162), quando as autoras defendem:

---

<sup>18</sup> A utilização da expressão **pequena infância** está pautada no estudo de Plaisance (2004). Neste sentido, quando falo da pequena infância, me refiro as crianças que estão na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica.

<sup>19</sup> Em seus estudos, Garanhani (2004), defende que a criança utiliza diferentes linguagens para se expressar, conhecer e se relacionar com o mundo. A autora acrescenta que, a escola da pequena infância precisa promover um meio favorável ao desenvolvimento infantil realizando a *“mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico pictórica e plástica (GARANHANI, 2004, p. 26)”*.

<sup>20</sup> Segundo Garanhani (2004) a **disponibilidade corporal** do professor de crianças pequenas está relacionada ao *“reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia pedagógica da Educação Infantil [...] (GARANHANI, 2004, p.131,132)”*.

desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para autoconhecimento e conhecimento do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Ao tratarem sobre o movimento na escola da pequena infância, as autoras acrescentam que *“o movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como linguagem, pois toda movimentação da criança tem um significado e uma intenção (GARANHANI; NADOLNY, 2013a, p.162)”*. Esta linguagem, quando utilizada pelas crianças como recurso de aprendizagem, comunicação e interação exige das professoras atenção e conhecimento sobre o fazer pedagógico, pois

deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Essa condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização dessa idade. (GARANHANI, 2008, p.129).

Deparando-me com a responsabilidade depositada nas professoras para com a construção de ações pedagógicas que privilegiem as diferentes linguagens utilizadas pela criança e, principalmente, quando esta responsabilidade implica o conhecimento sobre a linguagem movimento, acredito que seja necessário reconhecer que se trata de um campo de desafios e tensões na formação da profissionalidade dessas professoras.

Tal desafio se apresenta pela própria configuração da Educação Infantil, com suas especificidades que estruturam seu conhecimento de maneira diferente, de modo que, não há fragmentação por conteúdos e/ou disciplinas. Sua organização se constrói a partir de campos ou âmbitos de experiências, respeitando as características e especificidades das crianças pequenas (BRASIL, 2009).

Desse modo, Garanhani (2008), ao estudar documentos que regem a Educação Infantil, constatou que em muitos deles é comum apresentarem os seguintes campos ou âmbitos de experiências: *“formação pessoal e social e o conhecimento do mundo, por meio da apropriação de diferentes linguagens como formas de expressão e comunicação (GARANHANI, 2008, p.130)”*. A autora acrescenta que, apesar da preocupação com o movimento, nessa etapa da

educação, os documentos não utilizam a expressão Educação Física. Todavia, segundo a autora:

apesar de as orientações e novas propostas curriculares não utilizarem a Educação Física como expressão para nomear um campo de experiências ou um eixo do trabalho pedagógico (por exemplo, no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil - MEC/SEF/Brasil, 1998 -, em que a expressão utilizada é movimento), elas se preocupam com uma concepção de Educação Infantil que valoriza o movimento do corpo como expressão e comunicação, constituindo-se como uma forma de linguagem que sistematiza e traduz as manifestações e práticas corporais construídas, culturalmente, no meio social (GARANHANI, 2008, p. 133).

Pautada no estudo realizado, Garanhani (2008) concebe que a expressão movimento, quando relacionada a Educação Infantil, se torna mais adequada em detrimento do termo Educação Física. Pois para a autora, o termo movimento expressa a especificidade do trabalho realizado nesta etapa da educação da criança. No entanto, a autora ressalta que: mesmo quando a terminologia adotada passa a ser movimento, é relevante a inserção dos licenciados em Educação Física para a atuação docente na Educação Infantil. A autora explica:

entendo que o profissional responsável pelo trabalho pedagógico do movimento na Educação Infantil é o professor de Educação Física, que terá a função de desenvolver este trabalho em projetos interdisciplinares, na organização de ambientes de aprendizagem, seleção de materiais educativos, no planejamento de atividades pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva intencional (GARANHANI, 2008, p. 134).

Corroboro com a autora na defesa que o licenciado em Educação Física deve ser o profissional que mobilize o trabalho educativo com o movimento, na escola da criança pequena, em parceria com as professoras regentes. No entanto, compreendo que tal defesa se torna cara, pois diante do percurso apresentado sobre a formação de professores - suas tensões, resistências e distanciamento das necessidades das séries iniciais da Educação Básica - é preciso ter cautela para entender a inserção do professor<sup>21</sup> de Educação Física na Educação Infantil.

---

<sup>21</sup> A opção em utilizar o termo professor de Educação Física, no masculino, foi adotada no sentido de facilitar a diferenciação dos docentes apontados neste estudo, ou seja, o termo professora no feminino, refere-se a professora unidocente.

A escola da criança pequena exige uma formação específica, que contemple de maneira indissociável o cuidar e educar. Nesta formação, o futuro professor poderá romper com as concepções escolarizadas que vivenciou enquanto aluno e entender que o sujeito da Educação Infantil é a criança pequena, um sujeito cultural, que com suas diferentes linguagens busca na relação com o saber construir sua singularidade<sup>22</sup>.

A formação do professor da criança pequena não poderá se pautar no modelo fragmentado das demais formações. É preciso respeitar a **globalidade**<sup>23</sup>, característica própria da criança, e assim compreender que o sentir, o aprender e o interagir acontecem em consonância com o movimento do seu corpo.

No seu processo de formação o professor de Educação Física da Educação Infantil precisará se sensibilizar para a vulnerabilidade que a criança apresenta. Dependente socialmente de outros sujeitos, esta criança aprenderá com atos, olhares, palavras, cheiros, sabores, com o toque e até mesmo com o silêncio. Portanto, o contato com a criança deverá ser construído numa relação de ternura, em que a criança, mesmo ligada aos laços e dependência familiar, consiga no professor encontrar o adulto que garantirá a segurança no caminho de constituir-se sujeito. Nessa perspectiva, suponho que a formação do professor da Educação Infantil implica o **encantamento** pela atuação docente com as crianças pequenas. Com tal suposição e diante do comprometimento e preocupação com a temática da formação inicial de professores, permito-me a construção do seguinte questionamento: que elementos mobilizam, na formação inicial de acadêmicos<sup>24</sup> de Educação Física, o encantamento pela docência na Educação Infantil?

---

<sup>22</sup> Charlot (2000).

<sup>23</sup> Oliveira – Formosinho (2002).

<sup>24</sup> Por compreender que a formação acadêmica abrange diferentes etapas da Educação Superior, se faz necessário esclarecer que o termo acadêmico, neste estudo, será utilizado referindo-se apenas aos sujeitos da formação inicial.

## 1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Referente a formação inicial de professores é possível observar determinadas tensões nos diálogos tecidos pelos estudiosos. No que tange a especificidade da formação inicial de professores de Educação Física, esta situação também se faz presente, principalmente, quando se trata dos debates que envolvem a formação inicial de professores de Educação Física para atuação docente na Educação Infantil. Nesse sentido, a teoria tem apontado uma preocupação na defesa da necessidade de investir esforços nos estudos referentes à essa área de formação e atuação profissional.

Seguindo este caminho, no ano 2002, Garanhani (2002) destacou a escassez nas pesquisas em Educação Física no âmbito da Educação Infantil e apontou a necessidade de mais estudos neste campo de investigação. Passada uma década, os estudos de Gomes (2012) apontam que tal realidade ainda permanece, pois, revela:

realizamos algumas relações no sentido de demonstrar o quanto a formação em Educação Física é carente em estudos cujo arcabouço teórico-metodológico se situa no universo da educação da criança pequena (GOMES, 2012, p.46).

Diante da falta de produção teórica voltada a inserção dos estudos da Educação Infantil na formação inicial de professores de Educação Física, faz-se necessário entender os desafios que a Educação Física tem encontrado nos cursos de licenciatura, para então refletir sobre os motivos que conduzem as pesquisas a se distanciarem das implicações pedagógicas que envolvem a atuação docente de professores de Educação Física na Educação Infantil.

A teoria tem mostrado que os cursos de licenciatura em Educação Física vêm sofrendo críticas por não terem superado a dicotomia entre teoria e prática, assim como por se caracterizarem enquanto uma formação fundamentada numa perspectiva técnico instrumental (SILVA; CAPARROZ; ALMEIDA, 2011). Característica esta que coloca o professor na função de preparar o acadêmico para a aplicação de modelos, se tornando assim um transmissor de saberes pré-construídos (TERRA, 2010).

Outro fator presente nas pesquisas e questionado por elas, diz respeito a concepção de currículo da licenciatura em Educação Física, por muitas vezes não considerar que a formação de um professor tem seu início antes mesmo do sujeito entrar na universidade.

Enquanto sujeito aprendente<sup>25</sup>, as experiências vividas quando aluno contribuem para a formação do futuro professor. Portanto, é possível corroborar com Terra (2010), quando a autora salienta que antes mesmo de ingressarem nas universidades, os estudantes já construíram seu entendimento sobre o que é Educação Física e sobre o que é ser professor.

Da mesma maneira, é possível concordar com Figueiredo (2004, 2008, 2010) na defesa de que as experiências sociocorporais<sup>26</sup>, construídas ao longo da vida escolar dos alunos, influenciam seus interesses e escolhas no processo de formação inicial na licenciatura em Educação Física. Por este mesmo caminho, seguem os estudos de Silva; Caparroz e Almeida (2011) apontando a necessidade de resgatar as experiências escolares dos alunos, pois tais experiências representam considerável influência na formação de professores, partindo de seus imaginários sociais edificados durante a vida escolar.

De fato, percebo que os autores supracitados concordam que as experiências escolares apresentam influência significativa nas opções construídas pelos futuros professores. Todavia, Figueiredo (2008) defende que, na verdade, a influência não está diretamente ligada a toda vida escolar dos sujeitos, pois os seus estudos revelaram que *“não há lembranças das aulas de Educação Física na Educação Infantil (FIGUEIREDO, 2008, p. 89)”*.

À vista disso, penso que as experiências sociocorporais dos futuros professores precisam ser consideradas dentro do currículo de formação inicial, de maneira que sejam contextualizadas, problematizadas, refletidas, desconstruídas e ressignificadas. No entanto, acredito que algumas precisam ser construídas, como no caso da Educação Física na Educação Infantil. Pois pode ser que a partir disso seja possível vislumbrar currículos *“menos utilitários, normativos e funcionalistas, ou currículos que favoreçam ao futuro professor o lugar de formar-se e não o lugar de ser formado (FIGUEIREDO, 2010, p.343)”*.

---

<sup>25</sup> Assmann (2003).

<sup>26</sup> Figueiredo (2008) considera que as experiências corporais dos alunos em formação, também são experiências sociais, por isso propõe o conceito de **experiências sociocorporais**.

A relação entre o currículo da licenciatura em Educação Física e as experiências sociocorporais dos acadêmicos é percebida quando, durante o processo de formação, os estudantes hierarquizam suas preferências por determinadas disciplinas do curso, conforme suas predileções construídas em experiências anteriores ao seu ingresso no mesmo.

Seguindo nessa direção e, considerando a importância dos acadêmicos passarem por uma formação que tenha sentido e significado num curso de licenciatura em Educação Física, Figueiredo (2004) enfatiza: historicamente nos cursos de Educação Física, a saúde e o esporte têm sido referências para estes acadêmicos. Dessa maneira, a autora pondera que tal realidade se torna um entrave no processo de formação, já que se trata de uma formação em licenciatura na qual as questões educacionais não são exatamente as preferências dos estudantes.

Por outro caminho, seguem os estudos de Gomes (2012) que tratam especificamente da formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. O autor constrói suas reflexões partindo da tese de que há um problema na formação de professores, todavia este não está vinculado às instituições formadoras, tampouco às experiências sociais prévias dos alunos. Para Gomes (2012), são as políticas públicas para formação docente e o projeto pedagógico resultante delas, que influenciam e podem fragilizar os cursos de licenciatura em Educação Física, no âmbito da Educação Infantil.

Na defesa de suas concepções, Gomes (2012) critica correntes teóricas que não avançam no discurso de que o despreparo do professor se deve a má formação inicial. O autor aprofunda suas reflexões dizendo que: apesar da LDB 9.394/96 legitimar a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, portanto da Educação Infantil, esta lei não surtiu efeito na formação de professores para atuar nesta etapa da Educação Básica.

Ao refletir sobre os apontamentos, trazidos por Gomes (2012), penso que seja preciso admitir a fragilidade da formação docente em Educação Física no que se refere à Educação Infantil. Da mesma maneira, acredito ser necessária a realização de estudos mais aprofundados sobre a legislação que rege este campo profissional e suas implicações no processo formativo do futuro professor. Todavia, não posso deixar de pontuar que na universidade a formação se pauta nas leis e suas normatizações. Mas, sobretudo, é realizada por sujeitos.

Desta forma, é possível compreender que cada sujeito - seja professor ou aluno - poderá construir sua interpretação de cada documento que regulamenta e/ou orienta a educação. Dependendo da postura de cada um pode-se contar com diferentes compreensões e posturas, sejam elas: a reprodução e/ou conformismo ou a busca por brechas que permitam a reflexão, a crítica e a luta pela transformação destas leis. Com isso, pode ser possível compreender que não está apenas nas universidades as dificuldades que afligem a formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil, tampouco está totalmente fora desta instituição. Da mesma maneira, talvez não esteja tão somente na legislação, bem como faça parte desta.

Para contribuir com estes apontamentos recorro a Charlot (2000), pois este autor, ao apresentar o conceito de leitura positiva, auxilia na compreensão do sujeito que resiste a passividade e a dominação. Em seus estudos diz:

todo individuo é um *sujeito* (grifo do autor), por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um sujeito passivo, "reproduzido" (grifo do autor) pelo dominante e completamente manipulado, até inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas (CHARLOT, 2000, p.31).

A leitura positiva do sujeito que busca por seus interesses, pode ser uma possibilidade de avanço nas discussões que permeiam a formação docente. No entanto, é preciso ter clareza de que esta leitura não é neutra, no sentido de achar que tudo está certo. Pelo contrário, trata-se de uma lente que permite avaliar criticamente as fragilidades apresentadas, mas que também garante a possibilidade de visualizar potencialidades.

Nesse sentido, quando tratada a vinculação da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica, Ayoub (2001) defende ter sido um avanço nas políticas educacionais, todavia ressalta que as discussões pertinentes a Educação Infantil não se-fazem presentes na formação do professor de Educação Física. Nessa mesma direção, seguem as ponderações de Sayão (1996) ao defender que há problemáticas na formação de professores de Educação Física que acarretam um despreparo na atuação docente no âmbito da Educação Infantil. Segundo esta autora, *"tradicionalmente não há, nos cursos de Licenciatura em Educação Física uma preocupação em formar professores para intervirem na*

*Educação de zero a seis anos*<sup>27</sup> (SAYÃO, 1999, p.223)”.

Diante da afirmação de Sayão (1999), é possível encontrar lacunas para o questionamento da necessidade e a preocupação específica com a Educação Infantil, quando num curso de licenciatura seria indicado a preocupação com todos os níveis da Educação Básica. No entanto, parto do princípio de que em todas as licenciaturas caberia a preocupação com cada grupo social, seja este de crianças, de jovens, adultos ou idosos. Pois, com características próprias, os sujeitos em diferentes idades exigem uma formação de professores que contemplem e atendam suas necessidades. Ainda que não seja o momento de debruçar-me sobre esta questão, não poderia deixar de apresentar tal inquietação.<sup>28</sup>

Com base nisso, acredito ser urgente a inserção de saberes sobre a formação de professores para a Educação Infantil nas licenciaturas em Educação Física como pauta de prioridades. Afinal, as crianças precisam de professores que conheçam suas especificidades, que consigam lidar com a globalidade e vulnerabilidade<sup>29</sup> infantil e tenham propriedade para trabalhar com o **movimento** da criança pequena. Penso ser preciso, ainda na formação Inicial de professores de Educação Física, mobilizar nos acadêmicos o **encantamento** pela escola da criança pequena, para que assim possam contribuir com a formação desses pequenos sujeitos, proporcionando a construção de aprendizagens e fomentando a construção da autonomia e identidade corporal, a socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis (GARANHANI, 2008).

Dessa forma, caberia defender que a aproximação com a escola da criança pequena deveria acontecer ainda na formação inicial da licenciatura em Educação Física, talvez essa seja uma estratégia para avançar nas discussões pertinentes a fragmentação e a funcionalidade técnica de seu currículo, bem como uma

---

<sup>27</sup> É importante salientar que os estudos realizados anteriormente a Lei 11.114/2005, consideravam até a idade de 6 anos para o ingresso na Educação Infantil. Contudo, após a promulgação desta lei, ficou definido que a Educação Infantil seria ofertada para crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2005).

<sup>28</sup> Compreendo que tal inquietação me é cara diante um universo de complexidades que permeiam a formação docente, pois consigo entender que deve haver um engajamento dos sujeitos na construção de sua formação. Por isso, percebo que o fato das licenciaturas se preocuparem com os diferentes grupos sociais e suas características estarem contempladas no currículo, não significa que o futuro professor se apropriará das especificidades de cada grupo. Todavia, penso que ainda assim tais especificidades devem permear o caminho da formação.

<sup>29</sup> Oliveira – Formosinho (2002).

oportunidade para se refletir sobre a lógica da preferência acadêmica pelas disciplinas voltadas ao esporte e a saúde. Levar os acadêmicos para as instituições responsáveis pela educação da criança pequena poderá contribuir na compreensão de que não existe educação sem cuidado, tampouco cuidado sem educação.

Diante desses apontamentos, posso dizer que o campo investigado veio ao encontro das concepções construídas e das inquietações provocadas, afinal tive a satisfação de conhecer uma realidade em que os acadêmicos, da licenciatura em Educação Física da UFPR, estavam inseridos em instituições de Educação Infantil por meio da participação no Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil do PIBID/CAPES-UFPR.

Ao tratar do PIBID/CAPES, creio que seja importante realizarmos a leitura positiva<sup>30</sup> proposta por Charlot (2000), pois enquanto a teoria sobre formação inicial de professores tece críticas a respeito da formação pautada na funcionalidade técnica dos currículos, na ausência de interlocução entre as experiências com os saberes próprios da formação acadêmica, na fragmentação teoria e prática e na disciplinarização curricular universitária, o Governo Federal lança um programa – o PIBID/CAPES - que está edificado na valorização da iniciação à docência ainda na formação inicial acadêmica.

Dessa maneira, é possível defender que se abre um novo espaço para se pensar a formação de professores, uma formação que aproxima a universidade das instituições escolares, que possibilita ao acadêmico o retorno à escola, não mais como aluno, mas como um professor em construção. A esse respeito, penso que o encontro com a escola, orientado com o cuidado da universidade, pode, de fato, ser um caminho para que o acadêmico reviva e reflita sobre suas experiências, inclusive ajude-o a entender os caminhos que o conduziu a escolher a docência enquanto profissão.

Mais especificamente no que tange a formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Infantil, o PIBID/CAPES pode ser um programa mobilizador do interesse pela docência na escola da criança pequena. Ora, se as experiências no esporte e nas demais práticas corporais orientam as escolhas pelo ingresso na licenciatura em Educação Física, torna-se necessário que neste curso

---

<sup>30</sup> *“Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e as suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) [...] (CHARLOT, 2000, p.29)”*.

tenha espaço para que os acadêmicos conheçam e se encantem pela docência para a criança pequena.

Nesse cenário, inserida em um campo fecundo de estudos sobre a formação de professores de Educação Física, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar elementos que mobilizam na formação inicial dos acadêmicos, participantes do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014), o encantamento pela docência na Educação Infantil.

Para tanto, apresento as questões que nortearam o estudo:

- 1) Como os acadêmicos de Educação Física se aproximam do saber docente da Educação Infantil;
- 2) Quais as escolhas dos acadêmicos de Educação Física no fazer docente da Educação Infantil;
- 3) O que os acadêmicos de Educação Física falam sobre a docência na Educação Infantil;

## CAPÍTULO II



*“Ser professor de Educação Física na Educação Infantil é voltar a ser criança, não é apenas ser professor para a criança e sim ser professor com a criança!”*

Fernando Vasque  
Bolsista PIBID/CAPES – UFPR (2012-2014)

## 2 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.  
Guimarães Rosa<sup>31</sup>*

A epígrafe de Guimarães Rosa apresenta uma especificidade da profissão docente, ou seja, a exigência do mestre não somente ensinar, mas de repente também aprender. Nesse sentido, este capítulo trata da formação de futuros professores e os caminhos que conduzem ao aprender docente. Para tanto apresento reflexões teóricas que deram suporte para a compreensão do conceito de encantamento e das exigências necessárias à formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. Assim sendo, organizo-o da seguinte maneira: num primeiro momento busco discutir a concepção de encantamento. Em seguida, debruço-me a refletir sobre a criança pequena e a exigência de uma profissionalidade docente que atenda às necessidades de cuidado e educação, deste sujeito, diante de sua especificidade infantil. Posteriormente, discuto o processo formativo nas licenciaturas em Educação Física e suas implicações na formação docente para Educação Infantil. Por fim, apresento discussões sobre a linguagem movimento na escola da criança pequena e os desafios que a licenciatura em Educação Física encontra para inserir essas discussões na formação dos futuros professores.

### 2.1 POR UMA CONCEPÇÃO DE ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO

Confesso que iniciar uma reflexão sobre o conceito de encantamento é uma tarefa um tanto quanto árdua para mim. Afinal, não raro, o encantamento é definido ou interpretado de maneira sobrenatural, aquilo que é ligado à magia ou feitiçaria. No dicionário, esta palavra tem os seguintes significados: “1. *Ato ou efeito de*

---

<sup>31</sup> Trecho da poesia “pílulas do grande sertão” de João Guimarães Rosa (1908-1967) que foi um escritor brasileiro e uma das principais expressões do terceiro tempo do Modernismo. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/textos\\_de\\_guimaraes\\_rosa/](http://pensador.uol.com.br/textos_de_guimaraes_rosa/)> Acesso em: 05/07/2015.

*encantar(-se). 2. Magia; feitiço. 3. Coisa maravilhosa. 4. Condição ou sentimento de quem encanta com algo, de quem está fascinado (AURÉLIO, 2004, p. 283)”.*

Esclareço e enfatizo que o conceito de encantamento, o qual entendo, está completamente distante e sem relação alguma com o significado de feitiçaria ou mesmo bruxaria, apesar de respeitar as diferentes crenças. Desse modo, parto inicialmente da compreensão do encanto enquanto aquilo ou aquele que causa e mobiliza o sentimento do maravilhar-se e entusiasmar-se diante determinada circunstância, situação ou sujeito, ou seja, quando um ser humano é afetado de tal maneira que expressa seu encanto por aquilo que experimentou, sentiu, tocou ou viveu.

Tal compreensão foi se construindo, paulatinamente, ao longo de minha vida, quando em diversas experiências me senti imensamente encantada com as sensações, emoções e sentimentos vividos. No convívio social também pude observar, por inúmeras vezes, outros sujeitos anunciarem seu encanto com experiências vividas e/ou relações construídas. Todavia, para este estudo, não poderia apenas pautar-me em minha experiência empírica para conceituar o encantamento pela docência. Afinal, a pesquisa e a construção do saber exigem teoria, estudo e reflexão.

Assim sendo, passei a procurar subsídios teóricos que me auxiliassem na construção do conceito que contemplassem o encantamento de maneira diferente daquela descrita no dicionário e mais próxima das emoções sentidas, vividas e anunciadas pelos sujeitos. Todavia, encontrei dificuldades e deparei-me com um cenário acadêmico no qual o conceito de encantamento não se faz muito presente. Na verdade, as primeiras aproximações teóricas, no que tange o campo educacional, me conduziram ao encontro de produções que tratam mais especificamente sobre o desencanto e também o reencanto.

O reencanto é tratado no livro de Assmann (2003), cujo título é “Reencantar a Educação - rumo à sociedade aprendente”. Nesta obra, o autor defende que o sujeito é um ser aprendente e que a educação precisa se preocupar com **ecologias cognitivas**<sup>32</sup> que propiciem experiências de aprendizagem (ASSMANN, 2003).

---

<sup>32</sup> Para Assmann (2003) quando a dinâmica da sociedade aprendente é abordada, torna-se factível que ocorrerá distanciamento do ideal de uma sociedade em estado de aprendizagem individualizada, passando a funcionar como uma imensa rede de **ecologias cognitivas**. “Na escola, a noção de *ecologia cognitiva* coloca desafios epistemológicos (formas de conhecer), mas sobretudo pedagógicos (ambientação e clima propício às experiências) (ASSMANN, 2003, p.151-152).”

O desencanto é apresentado no livro: “Educar na esperança em tempos de desencantamento” de Gentili e Alencar (2012), no qual os autores revelam suas inquietudes com a realidade social em que vivemos e apontam a necessidade dos sujeitos reconhecerem as estruturas que edificam o mundo em que vivem para assim superá-las, de maneira amorosa e por meio da resistência criativa.

Para esses autores, *“hoje mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível (GENTILI e ALENCAR, 2012, p.21)”*. Sobre isso, Assmann (2003) defende que se faz necessário a educação contribuir na construção do sonho de uma sociedade onde caibam todos, na construção de um mundo no qual muitos outros estejam presentes. Para isso, os seres humanos precisam de uma educação pautada na criatividade, na ternura e na solidariedade. Isso porque, para o autor é imprescindível que os processos cognitivos e vitais sejam considerados como a mesma coisa, pois a existência é marcada pelo encontro do viver com o aprender. A partir disso, o autor defende:

hoje sabemos a partir das biociências e das teorias do cérebro/mente que aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro nem só na escola. **Aprende-se na vida inteira e por todas as formas de viver** (grifo meu). Processos cognitivos e processos vitais se encontram. São expressões de auto-organização, da complexidade e da permanente conectividade de todos com todos em todos os momentos e em todas as etapas do processo evolucionário. Conhecer é processo biológico. Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário morre. Assim ocorre também com o ser humano. (BOFF *apud* ASSMANN, 2003, p.11).

Pautado na concepção do ser humano enquanto sujeito aprendente, Assmann (2003) afirma que a educação precisa se preocupar com o que ele chamou de **sensibilidade solidária**, ou seja, o sujeito deve aprender a solidariedade, pois *“hoje, educar significa defender vidas (ASSMANN, 2003, p. 22)”*. Por esse mesmo viés, Gentili e Alencar (2012) comentam:

educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber humanizado, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo. (GENTILI e ALENCAR, 2012, p.100).

Estas reflexões são edificadas diante a conjuntura brasileira, sob a qual os autores constroem seus estudos. Uma realidade de circunstâncias educacionais adversas e de um panorama desolador, que exige lutas cotidianas e diárias para melhoria da educação e das condições de trabalho dos docentes. Sobre essa realidade, Gentili e Alencar (2012, p.117) relatam que *“o campo educacional, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar que as coisas, dentro da escola não vão bem”*.

Nesse sentido, Assmann (2003) tece reflexões sobre a situação que se encontra a escola brasileira e revela que a questão da qualidade na educação tem sua centralidade no viés pedagógico, porém implica em lutas pelo pró-reencantamento da educação. Para o autor,

não dá mais para silenciar o fato de que, também nas instituições educativas, há muita gente enalhada no mero negativismo. Onde esse clima se instaura, os reclamos profissionais deixam de ser convincentes, porque a estagnação na mediocridade pedagógica transforma esses reclamos em pretextos frívolos. Somente educadores/as entusiasmados/as com o seu papel na sociedade conseguem criar uma opinião pública favorável a seus reclamos. (ASSMANN, 2003, p.23).

A fala do autor denuncia uma realidade, no campo educacional, de profissionais inundados no negativismo com sua própria profissão, sujeitos desencantados e sem o poder de convencimento em suas lutas, embebidos na descrença e na estagnação, reclamações tecidas sem o entusiasmo docente que não surtem efeitos sociais e tampouco mobilizam transformações pessoais. Sobre isso, o autor acrescenta:

está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *aparteheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas (ASSMANN, 2003, p.23).

Percebo que Assmann (2003), ao defender o reencantamento da educação, demonstra preocupação com os professores, mais especificamente com a autoestima destes sujeitos. No entanto, observo também que há, de fato, determinado desassossego com o fazer pedagógico na qualidade do ensino, isto porque quando o autor enfatiza a necessidade de propiciar ecologias cognitivas na

formação dos sujeitos, ele sinaliza o poder destrutivo da ausência de uma formação comprometida com o desenvolvimento cognitivo, pois entende que educar é salvar vidas. Estas duas observações me fazem entender que há íntima aproximação entre a satisfação profissional do professor e a qualidade do ensino. Afinal, compreendo que a educação se dá na relação e no encontro.

Dessa maneira, corroboro com o autor quando ele aponta:

o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma **inscrição corporal** (grifo meu). Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 2003, p. 29).

Por compreender o ser humano enquanto sujeito único e também por refutar perspectivas que fragmentam este sujeito entre corpo e mente; razão e emoção, penso ser extremamente pertinente a defesa da concepção apresentada por Assmann (2003): de que a educação deva privilegiar uma formação que contemple todos os sentidos humanos, potencializando a inscrição corporal dos saberes construídos por meio de relações que potencializem a sensação de prazer. Sobre isso, Gentili e Alencar (2012), ao tratarem sobre as relações vividas nas escolas, reforçam:

as relações que ali se estabelecem, notadamente entre alunos e professores, além da necessária troca de saberes, são, intrinsecamente, espaços de troca de perspectivas, percepções e vivências. Crianças, jovens e também adultos (aqueles que decidiram, contra a letal apatia reinante, aprender a ler, escrever e contar, no outono de suas vidas) são ativos discentes, portadores de esperanças. Os docentes têm, portanto, a obrigação de potencializar estes sonhos e possibilidades, vencendo a renitente amargura, recuperando a fundamental jovialidade – rebelde e transformadora. (GENTILI e ALENCAR, 2012, p.22).

A respeito das relações entre alunos e professores, Day (2006) se dedicou a estudar a influência que a paixão exerce neste encontro entre sujeitos. Para este autor, a aprendizagem se constrói na relação professor e aluno, e o bom ensino não se restringe ao uso de técnicas ou competências. Portanto, para Day (2006) é fundamental que os professores sejam apaixonados pela educação. Todavia, o autor

reitera que *“estar apasionado por enseñar no consiste sólo em manifestar entusiasmo, sino también em llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores”*<sup>33</sup> (DAY, 2006, p. 28). ”

Assim como eu compreendo que o encantamento tem seu significado definido e apresentado nos dicionários, mas apresenta diferentes sentidos para os sujeitos, Day (2006) discute o significado definido nos dicionários e o sentido construído por ele sobre esse sentimento quando relacionado à educação e ao ensino. Desta maneira, Day (2006, p.28) defende que *“la pasión se relaciona com el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza”*<sup>34</sup>.

Ao observar o sentido da paixão construído por Day (2006), percebo determinadas aproximações com as definições do desencantamento ou reecantamento encontradas nos estudos de Assmann (2003) e de Gentili e Alencar (2012). Afinal nos três estudos se fazem presentes a valorização do entusiasmo, da esperança e do compromisso social com a educação. Muito embora eu acredite que estes sejam elementos fundamentais na construção do encantamento docente, os estudos de Day (2006) me provocam a pensar sobre relações mais profundas, pois para este autor, não basta apenas que o professor seja apaixonado pela educação e pela própria profissão. Para ele, a boa educação implica na paixão pelos alunos.

A los profesores que tienen pasión por la enseñanza le gustan los niños y los jóvenes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y como actúan (DAY, 2006, p.43)<sup>35</sup>.

É fundamental entender que a paixão apresentada por Day (2006) se refere ao compromisso com a educação, para compreender sua defesa de que os professores apaixonados gostam das crianças e dos jovens, pois se trata de um gostar engajado com as preocupações e esperanças docentes e humanas. Portanto,

---

<sup>33</sup> *“Estar apaixonado por ensinar não consiste somente em manifestar entusiasmo, mas também em levar a prática de maneira inteligente, fundada em princípios e orientada por valores” (tradução minha).*

<sup>34</sup> *“A paixão se relaciona com o entusiasmo, a preocupação, o compromisso e a esperança, que são característica chave da eficácia da educação” (tradução minha).*

<sup>35</sup> *“Os professores que têm paixão pela educação gostam das crianças e dos jovens, se sentem cómodos educando, se interessam por descobrir seus antecedentes e sua realidade presente, os tratam como pessoas e observam com atenção o que dizem e como atuam” (tradução minha).*

a riqueza dessa concepção está na relação que considera o outro enquanto sujeito, não se trata tão somente de um aluno que vai para escola aprender, trata-se de um sujeito que tem uma história, tem seu presente, que fala e age na sociedade e na escola, tem uma vida única construída diante muitas outras vidas. Nesse sentido, justifica-se a seguinte citação:

educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. O gesto de identidade pessoal no tempo da impessoalidade e do anonimato (GENTILI e ALENCAR, 2012, p.100).

A respeito do papel do professor no processo educativo e das relações dos sujeitos neste processo, Charlot (2008) faz uma avaliação sobre o panorama nacional da educação e diz que hoje o professor enfrenta contradições que decorrem da realidade social, econômica e cultural. Diante destas contradições, a docência fica desestabilizada e o papel do professor dentro da escola passa a sofrer transformações. Embora, para o autor, o papel da educação continue exigindo normas e autoridade, ele também compreende que *“educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível (CHARLOT, 2008, p.28)”*.

Para isso o autor diz que é necessária uma simpatia pedagógica dos professores para com seus alunos, sejam eles jovens ou crianças. Tal simpatia, segundo o autor, é *“espontânea e nos leva a minar e afagar os “bebezinhos” e demais “fofinhos” (grifos do autor) que têm a sorte ou o azar de cruzarem os caminhos (CHARLOT, 2008, p.28)”*.

Com isso Charlot (2008) defende que na educação há o balanço entre autoridade e mimo, todavia, se trata de uma característica inerente na relação dos adultos com os sujeitos mais jovens. A respeito disso, o autor demonstra certo desassossego com a maneira que o equilíbrio autoridade e mimo tem se dado nas relações educativas na sociedade contemporânea. Isto porque o autor avalia que a transgressão das normas está acometendo a escola e a sociedade como um todo. Dessa maneira, Charlot (2008) se recusa a conceber que os professores defendam a necessidade de amarem seus alunos.

De fato, para Charlot (2008), não há a possibilidade de uma relação amorosa quando os alunos, não raro, infligem normas, desrespeitam ou insultam seus professores. É pautado na conjuntura de descaso com a educação e com a escola que Charlot (2008) insiste em defender que a docência exige a simpatia pedagógica e não o amor. Para o autor: *“um professor não tem obrigação afetiva para com seus alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a amá-los (CHARLOT, 2008, p.29)”*.

A esse respeito, o autor acrescenta:

não se pode assentar a escola democrática sobre os sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta, os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar de direitos e deveres. Essa escola que pode ensinar cidadania. (CHARLOT, 2008, p.29).

Embora eu corrobore com muitos estudos desse autor, preciso dizer que neste caso específico, meu entendimento é contrário ao dele. Afinal, se concebo a escola enquanto lugar de sujeitos e que o saber se dá na relação, tenho que entender que os sujeitos são constituídos de sentimentos. Por isso, preciso valorizar todos os sentidos desses seres humanos que ao se relacionarem se tocam, se olham, se sentem, se comunicam e interagem diante uma totalidade corporal que envolve a racionalidade e a subjetividade. Portanto, os sentimentos estão tão presentes na escola quanto os pensamentos, gostando ou não uns dos outros, há sentimentos nas relações construídas entre professores e alunos. Penso isto, pois acredito que *“o conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções (ASSMANN, 2003, p. 33)”*.

Embora eu defenda a presença dos sentimentos e emoções nas relações educativas, concordo com Charlot (2008) que isso não significa necessariamente que os professores devam amar seus alunos. De fato, penso que o amor é um sentimento muito forte e que poucas são as circunstâncias em que os sujeitos vivenciam verdadeiramente tal sentimento. Por isso, penso que na escola as relações podem ser edificadas a partir do **encantamento**, sentimento que mobiliza os sujeitos em suas atividades e relações.

Na verdade, penso que o encantamento pode ser construído pelo entusiasmo, ternura, solidariedade, assim como pela paixão, esperança e pelo

prazer. Se eu dissesse que a simpatia pedagógica é parte constitutiva do encantar, acredito que não estaria equivocada. Concordo com as considerações de Assmann (2003) a respeito da valorização dos processos vitais, afinal concebo o sujeito em sua completude inacabada que se constrói por toda vida e nas diferentes experiências vividas. Dessa forma, acredito que isso tudo possa ser, de alguma maneira, elementos que contribuem para o entendimento do sujeito enquanto um ser humano que diante seu inacabamento é portador de desejos (CHARLOT, 2000).

Desse modo,

por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. (CHARLOT, 2000, p.52).

A busca pelo que lhe falta mobiliza o ser humano a construir relações que auxiliam a saciar seus desejos, pois sendo um sujeito social ele necessita se relacionar com o mundo e demais sujeitos. Acredito que essa relação pode ser construída de maneira harmoniosa, sensível, solidária e enriquecida de ternura, paixão e esperança, de maneira que os processos vitais sejam edificados a partir das emoções e do prazer.

Diante destas reflexões, concebo que o desejo é fundamental na formação dos sujeitos, pois acredito que independente das circunstâncias o sujeito só construirá sua formação se assim o desejar. Penso isso, pois para Charlot (2000, p.52)

a educação é produção de si por si mesmo [...]. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir [...] uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa [...]. Toda Educação supõe desejo, como força propulsora que alimenta o processo.

Parto da concepção do sujeito de desejo para entender que o encantamento exige investimento pessoal, pois algo somente haverá sentido para o sujeito, quando ele verdadeiramente o desejar (CHARLOT, 2000). Assim sendo, acredito que somente quando o professor desejar a educação e investir em sua formação e na formação dos seus alunos, ele conseguirá compreender que *“educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é*

*reproduzir criadoramente os conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades. (GENTILI e ALENCAR, 2012, p.116)”*.

Nesse mesmo caminho, penso que o desejo será o mobilizador para que os sujeitos superem circunstâncias e situações de desassossego e assim consigam perceber que o encanto pode ser uma das saídas para vencer a desilusão, a perda de expectativas e as frustrações. Assim sendo, o desejo poderá mobilizar a compreensão de que o encanto pela vida e pela educação pode, de alguma maneira, fazer emergir vivências do processo do conhecimento e levar a experiências de aprendizagens (ASSMANN, 2003).

A respeito disso, corroboro com a compreensão de que o encanto pela educação *“requer a união entre a sensibilidade social e eficiência pedagógica (ASSMANN, 2003, p. 34)”*. Portanto, penso que os professores, mobilizados por seus desejos, podem de fato construir e vivenciar experiências encantadoras na atuação e/ou formação docente, pois o inacabamento e o desejo são as riquezas humanas que dão sentido à vida dos diferentes sujeitos.

O encantamento, então, é um sentimento interno mobilizado pelo desejo e construído na relação com o mundo. O desejo dará sentido ao investimento em determinada atividade ou luta por alguma causa, este sentido poderá gerar relações apaixonantes e amorosas, solidárias ou entusiasmantes, bem como poderá ser edificado a partir do prazer, da ternura ou da esperança. O desejo permitirá que o sujeito escolha entre seguir ou ficar, se acomodar ou lutar.

Por isso, penso que o encantamento envolve um engajamento com o mundo, porém prioritariamente consigo próprio, de maneira que os desejos humanos tenham tanto sentido que o sujeito passe a se importar<sup>36</sup> com eles independente da realidade social em que se insere. Todavia, compreendo também que o encantamento, ainda que seja interno, se torna tão significativo para o sujeito que este não consegue escondê-lo ou sublimá-lo e assim o anuncia para o mundo em forma de linguagem, muitas vezes por meio da linguagem corporal.

---

<sup>36</sup> Mario Sergio Cortella, filósofo e doutor em educação no documentário **Eu Maior** apresenta a seguinte definição para importante: *“Importar é quando se leva para dentro, quando há tamanho sentido que se porta para dentro de si”*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>>, acesso em: 31/05/2015.

## 2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: REFLEXÕES SOBRE O ENCANTAMENTO

Tratar da formação docente para escola da criança pequena implica pontuar algumas características e especificidades próprias da infância, bem como, o movimento social de reconhecimento e valorização desta categoria geracional<sup>37</sup>.

Início apontando alguns autores (CAMPOS, 2002; CRAIDY, 2002; KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2002; LEITE, 2002; OLIVEIRA, 2002 e ROSEMBERG, 2002), que ao se debruçarem a estudar a escolarização da infância, revelam o impacto representado pela Constituição Brasileira de 1988, e também pela LDB 9.394/96, no processo de reconhecimento das crianças pequenas enquanto sujeitos de direitos

É importante observar que a defesa em prol da relevância destas leis se constrói no cenário de um passado, não muito distante, onde havia descaso e negligência sobre o papel da criança na sociedade e, não raro, era possível visualizar com concepções ultrapassadas que compreendiam as crianças apenas como “*objetos de tutela (CERISARA, 1999 p. 12)*”.

Ao superar tal concepção, passa-se a olhar a criança a partir das características próprias de sua idade e tamanho físico. Assim, percebe-se que: diante de suas necessidades sociais, as crianças exigem **cuidados** essenciais a sua sobrevivência. Cuidados que:

com efeito não é possível distinguir rigidamente uma idade de bebê lactente, objeto de cuidados principalmente biológicos e físicos, e uma idade da criança pequena, objeto de cuidados principalmente psicológicos e culturais (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1986, p. 33).

Ao olhar para a concepção de cuidado apresentada por Chamboredon e Prévot (1986), é possível observar a relação global que envolve aspectos físicos, culturais e psicológicos no desenvolvimento infantil. Portanto, faz-se necessário considerar também os estudos de Oliveira-Formosinho (2002), a partir dos quais a

---

<sup>37</sup> “A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” (grifos do autor) dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica”. (SARMENTO, 2005, p.364)

autora além de contribuir com o entendimento da globalidade infantil, ainda ajuda na compreensão de outras duas características próprias da criança pequena: a vulnerabilidade e a dependência familiar.

Segundo a autora, *“a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.135)”*.

A globalidade no desenvolvimento infantil se constitui com a integração das particularidades sociais, cognitivas e afetivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Para que tais particularidades sejam fomentadas é fundamental que a característica de vulnerabilidade da criança seja levada em consideração.

Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2002) orienta:

a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) configura uma situação de vulnerabilidade da criança, de que já falamos. A criança é um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes como base para o seu desenvolvimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 137).

A dependência, revelada pela autora, exige da escola da criança pequena e das professoras desta instituição a compreensão de que há uma simbiose nas atividades de educação e cuidado. Isso porque, diante da globalidade de pensar, agir, sentir e fazer, assim como da vulnerabilidade que exige atenção constante, defende-se que qualquer ato de cuidado é também uma ação educativa, pois enquanto sujeitos aprendentes (ASMANN, 2003), é nas relações e no contato com outros sujeitos que as aprendizagens acontecem.

No que se refere a característica de dependência da criança pequena, penso ser necessário refletir que esta especificidade infantil está relacionada a questões sociais, pois a criança pequena dentro de sua vulnerabilidade depende socialmente dos adultos para sobreviver e se relacionar neste mundo social. Desta maneira, suponho que seja necessário questionar concepções que defendam a especificidade da dependência infantil, enquanto um fato natural da vida (CHARLOT, 1979).

Acredito que refutar a naturalidade da dependência infantil pode significar o rompimento de posturas autoritárias dos adultos sobre as crianças, assim como fragilizar a defesa da inferioridade dos pequenos em relação aos maiores. Portanto, ao conceber a dependência social da criança pequena julgo ser essencial os relacionamentos sociais para sua formação.

Assim sendo, acredito que na escola da criança pequena, os relacionamentos podem ser construídos através do contato permanente e diário. O encontro entre adultos e crianças, assim como o encontro entre **pares**<sup>38</sup>, necessita ser valorizado para que a atividade educativa se efetive. Seja na recepção das crianças, na troca, no banho, na alimentação, nas brincadeiras entre outros momentos. Há sempre um olhar comunicando algo, umas palavras incentivando determinada atitude e um toque encorajando a vida. Dessa maneira, ao pensar na escola da criança pequena e o valor das relações sociais para estes sujeitos, pondero que esta escola deva “*ser um lugar gostoso (ASMANN, 2003, p.23)*”, onde professoras e crianças se sintam encantadas pelas relações construídas e vidas partilhadas.

Para que os encontros sejam construídos pautados no encantamento, se faz necessário que as relações hierárquicas sejam banidas das instituições de Educação Infantil, quicá dos demais espaços educativos, pois para Asmann (2003) um ambiente pedagógico que potencialize a aprendizagem deve ser permeado de inventividade, de maneira que o aprender ocorra por meio dos diferentes sentidos e seja inscrito corporalmente através da sensação de prazer.

Inspirada na concepção de aprendizagem enquanto processo corporal, entendo que a escola da criança pequena deve construir sua proposta pedagógica pautada nas características do corpo infantil, pois esta instituição educativa precisa considerar que a criança não é miniatura de adulto, ela depende, socialmente, dele para se desenvolver (CHARLOT, 1979).

Com as considerações de Charlot (1979), pode-se observar que o adulto é essencial no processo de desenvolvimento infantil. Todavia, penso que este sujeito precisa ter clareza do seu papel social junto a criança pequena e acrescento que tal responsabilidade não se restringe apenas ao âmbito familiar, sobretudo, se estende as instituições de Educação Infantil.

Pensar na **inscrição corporal**<sup>39</sup> do conhecimento é conceber a importância das vivências para as aprendizagens, é também considerar equivocada a dualidade

---

<sup>38</sup> Sobre este conceito Corsaro (2011, p127.) descreve que, “*uso o termo **pares** (grifo do autor) especificamente para referir a coorte (sic) ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Meu foco está na cultura de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio da interação presencial*”.

<sup>39</sup> Segundo Assmann (2003) todo conhecimento tem uma **inscrição corporal**. Para o autor, a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal, pois os sujeitos experimentam o mundo

corpo e mente. À vista disso, Cerisara (2002a) se pauta em pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e tece suas críticas às concepções que priorizam a fragmentação entre a mente e o corpo, que supervalorizam os conhecimentos em detrimento das vivências. Para a autora, tratam-se de concepções reducionistas das crianças, as percebendo apenas enquanto alunos, desvalorizando suas especificidades e características próprias de seu grupo social, supervalorizando o **sujeito escolar** em detrimento do **sujeito criança** (CERISARA, 2002a).

Para melhor aprofundar as reflexões sobre as especificidades que diferenciam o aluno da criança nas instituições educativas, recorro a Cerisara (2002a) que apoiada aos estudos de Rocha, nos fala:

enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA *apud*, CERISARA, 2002a, p. 334).

Aproveito os esclarecimentos trazidos pela autora e observo em documentos oficiais<sup>40</sup>, que regem a educação no Brasil, a valorização a individualidade da criança, bem como o respeito à especificidade desse sujeito de pouca idade. Dessa maneira, a diferente nomenclatura utilizada para definir a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é um dos indícios de uma postura respeitosa diante da infância, pois a partir do momento em que o termo **educação** é utilizado em detrimento do termo **ensino**, pode-se visualizar que as características da escola da criança pequena devem estar voltadas e construídas a partir do **sujeito criança** e não do **sujeito aluno**.

Nesse sentido, compartilho a seguinte contribuição:

falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional / escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja

---

sensorialmente com o corpo. Para Charlot (2000, p. 29) “o corpo é um lugar de apropriação do mundo”.

<sup>40</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2009), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996).

especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. Para enfrentar este desafio é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (CERISARA, 1999, p.15-16).

Se as especificidades da criança construíram a necessidade da complementariedade do cuidado e educação de forma indissociável, é necessário observar que a maneira própria de ser criança justifica e exige uma formação diferenciada para as professoras da Educação Infantil.

Portanto, faz-se necessário observar a seguinte consideração:

falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas (CERISARA, 2002a, p.334).

Nesse mesmo sentido, Oliveira- Formosinho (2002), ao explicar a diferença apresentada, defende a visão alargada e necessária às professoras de crianças pequenas.

Há, assim, na educação de infância uma *interligação profunda entre educação e "cuidados"* (grifo da autora), entre a função pedagógica e a função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os dos professores de outros níveis educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.137).

Ao tratar desta especificidade profissional, Oliveira-Formosinho (2002) apresenta seu conceito de profissionalidade docente das educadoras de infância.

Para a autora:

a profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.135).

Nesse mesmo caminho, Oliveira-Formosinho (2002) considera que a profissionalidade se constrói a partir da rede de relações alargadas, exigidas devido as especificidades de globalidade, vulnerabilidade e dependência familiar das crianças. Assim, através da interação com a criança e com os demais adultos que fazem parte da vida desses sujeitos, e também através da integração dos conhecimentos oriundos da vida e da formação profissional, as professoras da Educação Infantil constroem a especificidade de sua profissão.

A autora comenta:

os muitos e diferentes tipos de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da acção educativa, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais, tais como psicólogos e assistentes sociais – representam uma singularidade da profissão de educadora e constituem mais um factor nessa abrangência de papel (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2002, p.138).

Para aprofundar a compreensão do conceito da rede de relações alargadas, a autora acrescenta:

a globalidade da educação da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança. Assim, educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138).

Quando a autora trata sobre a **diversidade de tarefas** enquanto uma característica específica da professora de infância, reporto-me aos estudos de Cerisara (2002b), nos quais observo que a presença feminina nas instituições educativas, da criança pequena, está diretamente ligada à concepção de que as mulheres desempenham com facilidade diferentes funções, pelo fato de que em seus lares realizariam atividades bem parecidas, consideradas como trabalho doméstico. Para conceituar o trabalho doméstico, Cerisara (2002b) diz que a característica deste se dá pela capacidade de desempenhar diferentes tarefas e acumular diversas funções ao mesmo tempo, assim como pela habilidade de improvisar.

Ainda na tentativa de promover o diálogo entre as proposições de Oliveira-Formosinho (2002) e Cerisara (2002b), tomo para a reflexão a abrangência e pouca definição das fronteiras no cuidado e educação das crianças. Para tanto, reforço que em ambos os estudos, ressaltam predominantemente a presença feminina nas

escolas da criança pequena. Esta presença vem carregada de concepções que por vezes desvalorizam a profissionalidade docente por não compreenderem que todas as ações se tornam educativas e que, devido a globalidade infantil, não há como definir onde impor a barreira entre o cuidar e o educar.

Desse modo, Cerisara (2002b) traz em sua pesquisa o termo **maternagem**. Segundo a autora, esse termo vem no sentido de romper com a concepção da maternidade, a qual diz respeito apenas a dimensão biológica, a gestação e o parto. Ao encarar que atividade docente feminina ultrapassa sua característica biológica de ser mãe, compreende-se que a maternagem adquire sentido quando ligada as relações de cuidado e educação da criança, superando a dicotomia entre corpo e mente e avançando na valorização do trabalho feminino de docência na pequena infância.

Diante disso, ao construir sua profissionalidade docente, é necessário que as professoras da Educação Infantil percebam que:

as práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige das auxiliares de sala e das professoras que estão em contato direto com as crianças são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico quanto menores as crianças, o que acaba por potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é (CERISARA, 2002b, p.61).

Estas considerações me provocam a pensar que a maternagem não diz respeito apenas ao gênero feminino, pelo contrário, remete focalizar na especificidade do trabalho com a criança pequena, pois quando observa-se o processo de introdução da figura masculina - ainda que minoritária - nas instituições de Educação Infantil, pode-se defender que homens e mulheres podem aprender essas habilidades, quando em suas formações conseguem se aproximar, refletir, discutir e apropriar-se das questões relativas às características constituintes da profissionalidade na educação da criança pequena.

Se estas discussões permearem a formação das futuras professoras da Educação Infantil, talvez será possível romper com concepções que desvalorizam o trabalho docente nas creches e pré-escolas, por se aproximarem das características do trabalho que as mulheres realizam em suas casas. Pois, ainda que não seja objeto desse estudo se debruçar sobre a especificidade do trabalho doméstico, faz-se necessário tecer as seguintes provocações: na atual conjuntura, o trabalho

doméstico ainda é realizado apenas pelas mulheres? A constituição familiar se mantém com as mesmas características de outrora? Por não se tratar de uma tarefa profissional, que depende de uma formação acadêmica, o trabalho que é realizado nos lares não deve ser percebido enquanto uma atividade de importância social? Este trabalho não exige conhecimento?

Considero que tais provocações precisam permear as discussões durante a formação da professora da criança pequena, pois a reflexão sobre a realidade social, a transformação na constituição familiar, as alterações dos papéis assumidos por homens e mulheres, assim como o papel da criança, nestas relações, poderão contribuir para o próprio entendimento de seu papel e sua profissionalidade na Educação Infantil.

Portanto, ao introduzir a preocupação em desmistificar as características de maternagem e trabalho doméstico na docência com as crianças pequenas, demonstro minha inquietação no sentido de *“romper com a tendência que se consolidou nos últimos anos, a de considerar todo trabalho profissional, que guarda características do trabalho doméstico, como negativo em si (CERISARA, 2002b, p.25)”*.

Quando superada esta negatividade, que historicamente transita na profissionalidade da professora da criança pequena, será possível vislumbrar uma formação que mobilize a reflexão sobre as questões até então apontadas, ou seja, uma formação que contribua para o entendimento da especificidade profissional exigida na Educação Infantil.

Para tanto, a teoria aponta que esta formação não pode ser construída da mesma maneira que é edificada a formação dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, retomo a compreensão de que a própria terminologia Educação Infantil impõe a necessidade de uma formação diferenciada. Portanto, é fundamental que a formação da professora da Educação Infantil esteja *“baseada numa concepção integrada de desenvolvimento Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (CAMPOS, 1994, p.38)”*.

Partindo da concepção integrada de desenvolvimento da criança pequena, Campos (1994) traz em seus estudos apontamentos a respeito das necessidades das crianças, necessidades estas que devem ser conhecidas, discutidas e

apropriadas pelas professoras de criança pequena, logo, precisam estar presentes na formação da profissionalidade dessas profissionais.

A respeito disso, Kishimoto (2009) alerta que a escolarização precoce e a visão fragmentada da criança pequena não consideram os interesses desses sujeitos, seja em instituições públicas ou privadas as profissionais organizam os currículos separando por atividades ou disciplinas com horários determinados e o próprio brincar, que deveria permear o universo infantil, fica restrito ao horário do recreio ao final de uma atividade específica. Para a autora,

tais práticas, ao restringirem o brincar no recreio ou no final da atividade, sem a observação dos interesses da criança, rompem o elo que dá continuidade entre o brincar e o aprender e evidenciam concepções de criança que não tem voz, bem-estar, protagonismo e direitos, fruto de um professor que não faz registros dela (KISHIMOTO, 2009, p. 456).

Diante do contexto de fragmentação das instituições formativas de professoras de Educação Infantil, Kishimoto (2002) aponta outras questões que necessitam de atenção. A primeira delas está ligada a natureza disciplinar das universidades, estas que acabam hierarquizando alguns campos em detrimento de outros. Desse modo, a autora pondera que *“o poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos para a educação infantil (KISHIMOTO, 2002, p.108)”*.

Para compreender a crítica tecida sobre a organização curricular universitária na formação das professoras da Educação Infantil, é necessário concentrar-se nas características próprias da escola da criança pequena. Uma escola que deve ser pensada e construída a partir das necessidades dos seus sujeitos, logo uma instituição que precisa ser edificada e pautada nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre as características próprias da criança.

Portanto, uma organização curricular fragmentada poderá ser insuficiente para dar conta de uma formação baseada na totalidade da criança pequena. Assim sendo, pode-se entender que não seja possível a vida escolar da pequena infância ser organizada a partir dos modelos dos demais níveis de ensino. A respeito disso, concordo com Kishimoto (2002, p.108), ao defender que *“a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar”*.

No entanto, penso que seja necessária a seguinte problematização: se as professoras estão construindo sua profissionalidade numa instituição que se organiza através de um currículo pautado na separação e distinção em áreas do conhecimento específicas, como é possível que este sujeito, que está em processo de formação, vislumbre um outro modelo de organização para a escola da criança pequena?

Diante de tal questão, Kishimoto (2002) ajuda a pensar em um possível caminho, pois talvez seja necessário que o próprio modelo de formação universitária seja repensado considerando a organização da escola da criança pequena, ou seja, a organização por currículo dê lugar a um modelo integrado de formação das professoras da Educação Infantil. Para tanto é preciso que considerar:

se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2002, p.109).

Frente a tais apontamentos, percebo a necessidade de uma formação de professoras construída diante da realidade da prática, que as permita ampliar a compreensão e apropriação do conhecimento a partir da observação e interação com as crianças e suas professoras. Todavia, isso não significa, de maneira alguma, desconsiderar o papel das universidades na formação da profissionalidade de professoras de Educação Infantil.

Com isso, suponho que seja importante considerar que a aproximação com a prática pode se tornar um dos caminhos que conduzem a sensibilidade no processo formativo, pois as instituições formadoras podem e devem atuar na produção do conhecimento e no incentivo a reflexão e a crítica do futuro professor. Porém, pode-se considerar que a relação com a prática ajuda a ampliar tais possibilidades reflexivas, bem como fomentar a construção do conhecimento edificado pelas relações, pelo convívio, através das diferentes situações, experiências e apropriações.

Para aprofundar esta ideia, busco apoio nos estudos de Formosinho (2002):

[...] a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige um empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de

serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano. [...] este processo de acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais, não é conducente à preparação para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente. (FORMOSINHO, 2002, p. 171).

Quando observadas as preocupações apontadas pelo autor, se faz necessário pensar em maneiras metodológicas para que a formação das professoras de Educação Infantil seja construída a partir do diálogo entre teoria e prática; que a partir dessa conversa a maternagem seja aprendida e a valorização da criança seja cuidada, estudada, sentida e vivida, de modo que o empenho e compromisso possam ser compartilhados entre formadores e formandos diante de uma profissionalidade da Educação Infantil.

Para que isso seja possível é necessário que formações que preconizam aulas apenas no espaço acadêmico sejam modificadas, pois a formação precisa ultrapassar os muros da universidade e chegar às escolas da pequena infância, já que as professoras da criança pequena precisam experimentarem práticas diferentes em seu processo de formação inicial, para que assim possam superar modelos históricos e romper com concepções ultrapassadas que muitas vezes elas próprias vivenciam enquanto alunas.

A esse respeito, Formosinho (2002) apresenta a seguinte conclusão:

se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula “aulas expositivas + testes”, ou na versão melhorada, “aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final” (grifos do autor), é natural que os futuros professores considerem estes métodos como métodos naturais de ensinar, confirmando assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2002, p. 178).

A pretensão em romper com as fórmulas, apresentadas pelo autor supracitado, exigirá buscar nos cursos de formação de professoras da Educação Infantil outros modos de construir a formação do futuro docente. Nesse caminho, encontram-se os estágios, projetos e disciplinas curriculares que buscam romper com o isolamento teórico e levam os futuros professores a construir sua profissionalidade nas instituições educativas da criança pequena.

Considerar a escola da criança pequena como espaço formador é uma maneira de respeitar os saberes que constroem este espaço, assim como é uma possibilidade de valorizar seus sujeitos e compreender as relações estabelecidas

por eles. Acredito que esta seja uma maneira de “*democratizar a palavra entre os professores, incentivando a comunicação entre os diferentes níveis de ensino e os diversos contextos educacionais (GARANHANI, 2009, p.197)*”. Portanto, se a lógica disciplinar acadêmica não corresponde às necessidades da formação das professoras de Educação Infantil, a inserção de outras estratégias formativas - como exemplo os projetos e estágios - se torna a possibilidade da interlocução entre a universidade e a instituição educativa. Dessa maneira, “*faz-se necessário que os professores universitários [...] trabalhem com o professor da escola a consciência de sua função como **formadores de professores** (grifo da autora) (GARANHANI, 2009, p. 198)*”.

Não poderia deixar de finalizar as reflexões tecidas sem ressaltar que nas discussões que permeiam a formação de professores, seja para Educação Infantil ou para demais etapas da Educação Básica, observa-se críticas severas à fragmentação disciplinar na formação do futuro professor. Todavia, recorro a Charlot e Silva (2010) e também a Tardif (2002) para elaborar a compreensão de que talvez a disciplinarização universitária não seja a principal vilã no processo formação docente, pois acredito que o problema que aflige a formação universitária não esteja exatamente no currículo construído por disciplinas distintas, mas sim pela ausência de diálogo entre elas e pelo distanciamento para com as escolas.

Desse modo, penso que na formação de professoras da Educação Infantil, diferentes estratégias precisam ser construídas para que a futura docente seja mobilizada a se encantar pela escola da criança pequena, para que estabeleça relações, já em sua formação inicial, e assim construa os saberes próprios de sua profissionalidade.

Para tanto, seja nas disciplinas ou nos projetos, é possível defender que a universidade deve buscar a aproximação com a escola da criança pequena. Além disso, suponho que seja essencial que os conhecimentos da Educação Infantil adentrem ao espaço acadêmico. Nessa perspectiva, duas possibilidades podem enriquecer este processo: uma delas é levar os acadêmicos para a escola da criança pequena, a outra é ter a ousadia de trazer para as universidades as professoras da Educação Infantil e assim efetivar outros modelos de formação acadêmica.

Efetivar um modelo de formação docente que seja pautado no **encantamento** pela Educação Infantil poderá contribuir na mobilização intelectual<sup>41</sup> das futuras professoras, para que assim o objetivo da formação não esteja pautado apenas na aprovação e/ou obtenção do título universitário. Isso porque, necessita-se que a formação esteja verdadeiramente voltada a construção de uma profissionalidade para atuação docente com crianças pequenas. Profissionalidade está que exigirá conhecimento a respeito da especificidade da criança pequena e das características próprias da escola destes sujeitos. Uma profissionalidade que implica entendimento da maternagem e das relações alargadas. Por fim, uma profissionalidade que sugere o encantamento pela docência na Educação Infantil de maneira que ainda na formação inicial, a futura docente compreenda que a essência de ser professora na Educação Infantil está na relação educativa que se constrói com as crianças pequenas.

### 2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Física se torna componente curricular obrigatório, para todas as etapas da Educação Básica, por meio da LDB 9.394/96. Desta maneira, enquanto primeira etapa, a Educação Infantil necessita integrar essa área de conhecimento à proposta pedagógica da escola da pequena infância. Todavia, é necessário a construção de reflexões sobre as implicações que esta lei acarreta à escola da criança pequena, bem como na formação dos professores de Educação Física que deverão atuar nestas instituições educativas.

Para iniciar as reflexões, acredito ser necessário problematizar se: a inserção da Educação Física, por ordem da lei, na Educação Infantil refletiu de alguma maneira nas instituições de formação de professores? Tal problematização é necessária diante das características exigidas pelo trabalho docente na Educação Infantil. Nesse sentido, acredito que seja importante compreender os estudos que permeiam o campo da formação de professores de Educação Física para, então,

---

<sup>41</sup> Charlot (2008).

entender os desafios que esta licenciatura passou a enfrentar diante da obrigatoriedade de se tornar componente curricular da Educação Infantil.

O campo teórico que estuda e discute a formação inicial nas licenciaturas da Educação Física tem se mostrado um território que permite diferentes reflexões sobre as problemáticas que o constitui. Neste território, alguns estudos são próximos em suas defesas da necessidade de se pensar a formação inicial do docente considerando um currículo menos técnico, instrumental e funcionalista<sup>42</sup>, pois o que se tem encontrado nas pesquisas são denúncias de uma formação de professores de Educação Física pautada na dicotomia teoria e prática, derivada deste modelo de currículo.

Nessa perspectiva, Terra (2010) explica:

a tendência educacional baseada no princípio da racionalidade técnico instrumental levou a um esvaziamento do debate educativo no processo de formação de professores de Educação Física, que pode ser compreendido dentre outros aspectos, pela fragmentação/lacuna entre uma área dita “técnica” (treinamento esportivo, saúde, adaptado) (grifos da autora) e uma área “pedagógica” (escola) (TERRA, 2010, p.353).

Por este viés seguem os estudos de Figueiredo (2004), nos quais a autora traz as seguintes reflexões:

de maneira geral, podemos dizer que alguns cursos de Educação Física (licenciatura), não obstante as demais licenciaturas, apresentam falta de articulação entre teoria e prática e de dicotomia entre formação específica e formação pedagógica. Apresentam, também, a necessidade de construção de uma sólida formação e a ausência de uma conexão entre as disciplinas de formação e as disciplinas básicas, além de outros problemas (FIGUEIREDO, 2004, p. 108).

Ao observar as contribuições de Figueiredo (2004), percebo que a autora avança em suas reflexões, pois além de revelar a desarticulação entre teoria e prática, ela chama a atenção para a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, além de apontar a necessidade de conexão entre as disciplinas de formação e as disciplinas básicas.

Gomes (2012) também demonstra sua inquietação com as dicotomias presentes nos cursos de formação de professores de Educação Física. O autor, ao

---

<sup>42</sup> Soares Jr. e Borges (2012) explicam que o currículo pautado na racionalidade técnica é concebido a partir da ideia de que o professor é um aplicador de conhecimento. Neste sentido, os autores alertam que este modelo acaba excluindo as pesquisas no processo de formação.

tratar dessa área, reforça que há “*velhas dicotomias que às acompanham, tais como teoria e prática, mente e corpo, entre outras [...] (GOMES, 2012, p.71)*”. Quando se reporta às dicotomias presentes na área, o autor tece em seus estudos algumas críticas sobre leis que regem a formação de professores, no caso específico a formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil.

De fato, não se pode negar que dicotomias assombram o campo da Educação Física, mesmo quando esta formação passa por um processo de mudança, esta que acarretou a fragmentação do curso em duas modalidades distintas: licenciatura e bacharelado, fazendo com que cada uma delas se orientasse por legislações diferenciadas.

A licenciatura deve tomar como referência, para a constituição de seu currículo, as diretrizes estruturadas no parecer CNE/CES 0058/2004 e na resolução CNE/CES 007/2004, objetivando, no desenvolvimento de seu curso, capacitar o profissional de educação física para atuar em instituições públicas ou privadas de ensino da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Já a graduação, ou, como mais comumente denominamos, o bacharelado, referencia-se no parecer CNE/CES 0058/2004 e na resolução CNE/CES 007/2004 que o institui, perspectivando a formação do profissional de educação física e habilitando-o a atuar em diferentes campos como planejador, organizador, administrador, orientador de atividades físicas, esportivas e de recreação e lazer, em instituições públicas ou privadas, atuando em academias, clubes esportivos etc., podendo ainda realizar atividades de lazer em redes hoteleiras, orientação postural em empresas, assessorias de esporte e lazer em prefeituras, e na área da saúde na orientação de atividades que visem a prevenção de doenças e a manutenção e melhoria da saúde. (MARTINS; BATISTA, 2008, p.159;160).

Apesar deste estudo não estar focado nos motivos e trâmites que conduziram a tal separação, acredito ser interessante apontar que esse processo aconteceu e trouxe implicações para a área em geral, principalmente no que se refere a já criticada racionalidade técnica dos currículos. No entanto, proponho-me a debruçar-me sobre os caminhos que conduziram a formação de professores de Educação Física Escolar. Assim, é sobre a licenciatura que sigo tratando<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Muito embora legalmente tenha ocorrido a fragmentação entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Educação Física, isso não significa, necessariamente, que as dicotomias tenham se dado tão somente a partir dessa separação. Muito pelo contrário, mesmo quando havia um único curso – Licenciatura Plena-, existiam divergências nas concepções e nas formações dos sujeitos. Sobre isso, há discussões significativas na Revista *Motrivivência* **10 anos de Diretrizes Curriculares** (2014). Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2180>. Acesso em: 20/03/2015.

Para tanto, apresento as considerações de autores (SILVA, CAPARROZ e ALMEIDA 2011; TERRA 2010 e FIGUEIREDO 2004, 2008, 2010) preocupados com a formação de professores de Educação Física, que se debruçaram a estudar sobre o processo de formação inicial do futuro professor, pautados na concepção de que a formação tem seu início antes mesmo do ingresso na universidade, através de experiências construídas nas escolas e, no caso da Educação Física, das experiências vividas nas práticas de esportes, jogos e brincadeiras, dança, e nos movimentos experimentados no cotidiano da vida.

Começo com as reflexões de Silva; Caparroz e Almeida (2011), estudiosos que, ao tratarem a relevância das experiências prévias no âmbito da formação acadêmica, defendem que estas se constituem enquanto **imaginários sociais** que precisam ser considerados na formação de professores.

Os autores argumentam:

experiências sensíveis que os alunos “carregam” (grifo dos autores) por toda a vida e que podem se tornar importantes dispositivos pedagógicos de análise nos processos de formação inicial de professores de Educação Física. Defendemos que é necessário resgatar essa experiência de escolarização para compreendermos, na formação inicial as tramas que nos constitui como docentes e a complexidade que envolve a vida na escola. (SILVA, CAPARROZ; ALMEIDA, 2011, p.60).

Ao defenderem o resgate e valorização das experiências que os acadêmicos vivenciam antes do ingresso nas universidades, os autores acreditam que isto seria uma estratégia para as licenciaturas em Educação Física avançarem nas discussões que permeiam as problemáticas que envolvem os currículos e a prática pedagógica dos professores universitários. Dessa maneira, apontam:

a compreensão do imaginário social dos futuros professores adquire relevância, tanto no que se refere a colocar em questão os currículos da formação inicial de professores de Educação Física, quanto a pensar em práticas pedagógicas – por parte dos professores formadores – que possam ultrapassar o mero exercício conteudista, levando em consideração as combinações entre símbolos e significados que se expressam em crenças, anseios e desejos dos discentes (SILVA, CAPARROZ; ALMEIDA, 2011, p.52).

Os apontamentos construídos pelos autores me permitem refletir que a formação do professor de Educação Física pode ser construída de maneira que mobilize os acadêmicos a serem protagonistas de sua formação. Para isso, parece-

me ser necessário que os conteúdos e as práticas pedagógicas dialoguem com a realidade de cada discente.

Pensando na formação do professor de Educação Física da criança pequena permito-me tecer as seguintes provocações: se os estudos sobre a criança apontam que na Educação Infantil há a necessidade de conhecer e valorizar cada criança enquanto sujeito histórico - com especificidades próprias e com direito a voz no grupo social a qual pertence - até que ponto a universidade tem se debruçado a estudar as características dos futuros professores, em sua maioria jovens? De que maneira a historicidade desses sujeitos tem sido respeitada e valorizada, tornando-se assim o elemento disparador da formação em detrimento de uma formação conteudista e com currículos de caráter funcionalistas?

Tal provocação é edificada a partir da concepção de que todo estudante, em qualquer etapa da educação, é também responsável por sua formação. Charlot (2000) reforça: a formação não se trata da mera transmissão de saberes, há uma relação de autoprodução mediada pela relação de troca com o próximo. Dessa maneira,

uma das grandes questões que se pretende desafiar na luta por novas estratégias formativas é possibilitar que os alunos tomem como ponto de partida sua experiência de vida, para a sistematização/teorização desse conhecimento inicial, de caráter marcadamente técnico-instrumental. Refletir sobre os diferentes tempos e espaços que lhe permitiram chegar à universidade, é favorecer uma permanente revisão e reconstrução de sua própria história na busca de novas sínteses. (TERRA, 2010, p.354).

Continuando com os entraves que envolvem a formação de professores de Educação Física, encontro nos estudos de Figueiredo (2010) a preocupação com a identidade profissional do professor de Educação Física e a falta de clareza quanto ao objeto de estudo desta área de conhecimento. Mas, também me deparo com as mesmas inquietações que envolvem as experiências prévias dos acadêmicos e a formação em curso de licenciatura. Tais experiências são conceituadas pela autora como **experiências sociocorporais** (FIGUEIREDO, 2004, 2008, 2010). A autora justifica a construção desse conceito por defender que as experiências corporais dos sujeitos são também experiências sociais (FIGUEIREDO, 2008).

No que tange a formação inicial de professores de Educação Física é justificável a preocupação com as experiências corporais dos futuros professores,

pois na Educação Física tais experiências, não raro, são as responsáveis pela opção na escolha do curso superior, assim como pela permanência no mesmo.

As situações que levam o aluno à escolha da Educação Física como profissão são bastante diferenciadas. Há situações em que a escolha representa uma primeira opção, outras em que representa uma segunda opção, depois de o aluno já ter cursado outra graduação, situações em que a escolha representa segunda, terceira ou quarta opção, após reprovações em vestibulares para outros cursos. Nessas situações, as experiências sociocorporais construídas anteriormente parecem ter influenciado nas respectivas escolhas. (FIGUEIREDO, 2008, p. 100; 101).

Para Figueiredo (2004) as experiências sociocorporais influenciam tanto na escolha do curso, quanto na participação e nas escolhas dos acadêmicos no decorrer do tempo de formação. A autora ainda conclui:

após o ingresso, no decorrer do curso, notamos, que a relação dos alunos com os saberes curriculares é bastante regulada por suas experiências sociocorporais vindas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em sua identidade. Em síntese, pode se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber. (FIGUEIREDO, 2004, p.97).

A respeito disto, a autora acrescenta:

no que se refere a critérios para escolher disciplinas acadêmicas curriculares, como as chamadas optativas, as experiências sociocorporais anteriores são as principais referências, para as decisões dos alunos, assim como nas relações estabelecidas pelos alunos com os saberes dessas disciplinas (FIGUEIREDO, 2004, p.103).

Os apontamentos trazidos pela autora ajudam a compreender a relação das experiências sociocorporais com a licenciatura em Educação Física, pois nesta formação profissional o currículo se constitui por uma gama de disciplinas práticas, voltadas ao esporte, a dança, a ginástica, aos jogos e/ou outras manifestações da cultura corporal<sup>44</sup>. Nesse sentido, quando um acadêmico teve a oportunidade de vivenciar em sua infância ou adolescência uma destas práticas, esta experiência prévia pode orientar suas preferências. Percebendo isto, Figueiredo (2010) faz o seguinte alerta: *“as experiências sociocorporais ocupam lugar importante, mas por vezes “perverso” (grifo da autora) nos processos de formação inicial para o ensino*

---

<sup>44</sup> Cultura corporal é um *“amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (ESCOBAR, 1995, p. 94)”*.

*da educação física, com influência nos currículos de formação (FIGUEIREDO, 2010, p.343)”.*

Para entender a perversidade apontada pela autora, é preciso refletir que muitas vezes os acadêmicos buscam se inscrever em determinada disciplina influenciados pelas experiências anteriores a universidade. No entanto, em muitos momentos não se relacionam com os conteúdos próprios da disciplina, apenas buscam a realização prática e a satisfação que atividade pode proporcionar. Desse modo, alguns acadêmicos procuram apenas reproduzir suas experiências sociocorporais anteriores, sem estabelecer uma relação com este conhecimento e acabam concluindo o curso sem mudar sua concepção sobre a Educação Física (FIGUEIREDO, 2004).

Algumas implicações decorrem do fato apresentado. Uma delas está relacionada à tomada de consciência do acadêmico sobre sua própria formação, pois ao realizar suas escolhas acadêmicas a partir daquilo que já vivenciou, pode correr o risco de acreditar que já conhece tudo e que domina os saberes daquela disciplina. Dessa maneira, pode acabar negligenciando os conhecimentos pedagógicos implícitos na formação docente.

Tal implicação pode ser exemplificada da seguinte maneira: um acadêmico opta pela licenciatura em Educação Física influenciado por sua experiência enquanto atleta em saltos e corridas. No decorrer do curso acaba focalizando nas disciplinas próximas à esta prática e escolhe se inscrever, se não for obrigatório, na disciplina que trata destes saberes. Ao participar das aulas realiza os movimentos com exímia técnica, no entanto, não valoriza o saber desta disciplina, pois acredita que o fato de saber realizar determinados movimentos é suficiente para conseguir ensinar todo o conteúdo e os conhecimentos que constroem determinada prática.

Neste exemplo, é possível observar que as experiências sociocorporais podem influenciar de maneira negativa a formação do acadêmico, quando não observada pelos professores, pois suas experiências não contribuem na tomada de consciência da necessidade de estabelecer relações mais profundas com os saberes oriundos das disciplinas práticas, isto não o ajudará a compreender que para ser professor de Educação Física é preciso saber ensinar e não apenas saber realizar determinada prática. Portanto, concordo que nesta perspectiva, *“os conhecimentos pedagógicos são considerados secundários porque, para os alunos, não há diferença entre o saber fazer e saber ensinar (FIGUEIREDO, 2004, p.106)”.*

Pautada nos estudos de Charlot (2000), que discute a relação com o saber, Figueiredo (2010) descobriu em seus estudos que os alunos, na licenciatura em Educação Física, parecem estabelecer mais relações de dimensão identitária<sup>45</sup> e menos de dimensão epistêmica<sup>46</sup>, no processo de formação docente. A autora acrescenta que, “os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas práticas (FIGUEIREDO, 2010, p. 343)”. Portanto, “aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física ou nos espaços não escolares (FIGUEIREDO, 2010, p.343)”.

Todavia, é preciso pontuar que a licenciatura se constrói com diferentes sujeitos. Por isso, não se pode generalizar defendendo que, na licenciatura em Educação Física, todos os acadêmicos tenham orientado suas escolhas partindo de experiências que tiveram na escola, ou fora dela. A partir disso, não se pode esquecer que muitos sujeitos são mobilizados, por experiências negativas, a buscarem a transformação da realidade que vivenciaram. Na licenciatura em Educação Física, tal realidade também se faz presente.

As pesquisas realizadas por Figueiredo (2008) mostram que alguns dos sujeitos, que colaboraram com a pesquisa, procuraram na licenciatura em Educação Física uma formação que os permitissem atuar nas escolas, com práticas diferentes daquelas vivenciadas enquanto alunos, pois segundo eles: não raro a Educação Física Escolar, que vivenciaram, privilegiou alguns esportes ou práticas recreativas, valorizando a participação dos mais habilidosos e negligenciando alunos com interesses em outros conhecimentos próprios da área. Sobre isso, a autora relata:

esses depoimentos evidenciam diferentes aspectos da Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental. Em primeiro lugar, demonstram uma certa desorganização no trato com a disciplina como componente

---

<sup>45</sup> A **dimensão identitária**, para Charlot (2000, p.72), é “a história do sujeito, as suas expectativas, as referências, a sua concepção de vida, as suas relações com os outros, a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros”.

<sup>46</sup> A **dimensão epistêmica** é apresentada, no estudo de Charlot (2000) por meio de três maneiras de relação com o saber, as quais são: 1) aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), este pode estar depositado em objetos, locais e/ou pessoas. 2) aprender pode ser dominar uma atividade, “não é mais passar da não-posse à posse de um objeto (o “saber”), mas sim do não-domínio ao domínio de uma atividade (CHARLOT, 2000, p.69)”. 3) Aprender significa entrar “em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal. [...] Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade [...] (CHARLOT, 2000, p. 69;70)”.

curricular, substituindo ou reduzindo os saberes da Educação Física para essa faixa etária a atividades com um fim em si mesmas. Em segundo lugar, no que se refere a influência do esporte, deixam explícito a questão de gênero presente desde as séries iniciais, também no interior da Educação Física. (FIGUEIREDO, 2008, p.90).

O relato, da pesquisa de Figueiredo (2008), ajuda a concluir que certas experiências negativas também podem influenciar e orientar determinadas decisões. Portanto, a formação do professor de Educação Física precisa considerar a singularidade de cada um dos acadêmicos e assim buscar estratégias para conhecer suas experiências sociocorporais. Todavia, acredito que a estratégia de os professores universitários realizarem entrevistas com cada aluno, para saberem de suas experiências sociocorporais, não seja suficiente. Suponho que há uma necessidade da curiosidade, da sensibilidade e do querer saber, para que as informações apresentadas pelos acadêmicos contribuam na construção do planejamento, na ação/transformação da prática pedagógica e quiçá do currículo que orientam a formação do professor de Educação Física.

À vista disso, concordo com Figueiredo (2008):

não se deve cair no reducionismo de considerar que as experiências sociocorporais influenciam de forma direta, exclusiva e mecânica na formação inicial em Educação Física. Entretanto, é impossível deixar de lado as evidências colocadas até aqui, de que há uma estreita relação entre as experiências anteriores dos alunos e suas escolhas, de maneira que há mudanças substanciais no perfil de formação objetivado pelo currículo prescrito de formação profissional. (FIGUEIREDO, 2008, p.107).

Para tanto, acredito que:

[...] diante dos desafios que o contexto atual nos impõe e da necessidade de reinvenção dos modelos herdados da tradição educacional ancorada na lógica da instrução/treinamento, torna-se imperativo que tenhamos a coragem de ousar desenhar propostas, as quais assim como toda produção de conhecimento, devem também ser permanentemente justificadas (TERRA, 2010, p.359).

De fato, parece-me que o contexto atual impõe a necessidade de reinvenção do modelo de formação na licenciatura em Educação Física. No entanto, no que se refere a formação do professor de Educação Física para Educação Infantil, acredito que o contexto social exige não somente uma reinvenção, mas sobretudo uma invenção, atenção e reação das universidades e dos teóricos, frente a essa

demanda da Educação Básica que apesar de ter sido imposta através LDB 9.394/96, é uma conquista para a escola da criança pequena e para seus sujeitos.

A falta de atenção para com os estudos que envolvem a formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil é percebida quando nas pesquisas se encontram poucas publicações sobre a área. Alguns estudiosos (FIGUEIREDO, 2008; GARANHANI, 2002; GOMES, 2012; GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996 e SAYÃO, 2000), que se debruçam nesta temática, denunciam a realidade de um campo carente de discussões e investigações.

Talvez uma explicação para a carência de estudos voltados a formação docente da Educação Física para a Educação Infantil se justifique pelo fato de que a produção teórica desta área tenha se voltado para outras etapas da Educação Básica, assim como para outras instâncias que não a escola. Sayão (2000) conclui:

a revisão da bibliografia específica da educação física aponta-nos que, até o presente momento, a produção teórica desta área esteve, prioritariamente, voltada para a prática desta disciplina na escola, especialmente, a partir da 5ª série do ensino fundamental e também para a prática dos esportes nos espaços extra-escolares como clubes, academias, entre outros (SAYÃO, 2000, p. 36).

Ao refletir que a Educação Física esteve distante, por muito tempo, dos estudos da escola da criança pequena, assim como das especificidades desses sujeitos, mobilizo-me a construir inquietações sobre a formação do professor de Educação Física para esta etapa da Educação Básica.

Para isso, busco apoio nos estudos de Figueiredo (2004, 2008, 2010); Silva, Caparroz e Almeida (2011) e Terra (2010) que, ao investigarem a formação na licenciatura em Educação Física, apontam a necessidade de se considerar as experiências de vida, os imaginários sociais e também as experiências sociocorporais dos discentes e me preocupo com a questão de que as experiências vividas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil não se fazem presentes nas lembranças dos futuros professores (FIGUEIREDO, 2008).

Neste cenário, elaboro os seguintes questionamentos: como é possível os acadêmicos orientarem suas escolhas baseados nas experiências da pequena infância, quando estas não estão presentes na memória destes sujeitos? É possível a licenciatura em Educação Física construir, no interior de sua formação,

experiências docentes que mobilizem o interesse e a escolha pela docência na Educação Infantil?

Diante de tais questionamentos, acredito que seja um desafio para a licenciatura em Educação Física a mobilização do **encantamento** pela docência na escola da pequena infância. Desafio que também permeia a profissão do professor universitário, pois assim como os acadêmicos, este sujeito talvez não tenha tido em sua infância a experiência com aulas de Educação Física na Educação Infantil e, tampouco durante sua formação acadêmica teve acesso às discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil, já que estas são escassas.

Além da ausência, em muitos casos, das experiências prévias com a Educação Física na Educação Infantil, outros desafios edificam a formação do professor de Educação Física da criança pequena, entre eles o rompimento com as dicotomias já pontuadas e o aprofundamento da concepção de que a criança, enquanto sujeito histórico e social, se constitui com singularidades que não permitem fragmentações, que exigem um olhar atento a sua globalidade e sua vulnerabilidade. Portanto, assim como os demais profissionais que atuam na escola da criança pequena, os professores de Educação Física precisam de uma formação que garanta a compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar que as crianças pequenas exigem.

A respeito disso, Gomes (2012) observou em suas pesquisas que *“os cursos não destacam, por exemplo, como a Educação Física lida com a questão da educação e cuidado [...] (GOMES, 2012, p.46)”*. Seguindo com seus apontamentos, o autor acrescenta que os cursos de formação de professores de Educação Física não apontam indícios de *“como superar a relação dicotômica entre unidocentes e especialistas, ou seja, existe uma separação entre quem “cuida” (grifo do autor) do cognitivo, unidocentes e auxiliares, e quem cuida do corpo, especialistas (GOMES, 2012, 46)”*.

Partindo das contribuições de Gomes (2012), suponho que outro desafio a ser enfrentado tanto na formação do professor de Educação Física para Educação Infantil, quanto para as próprias instituições de educação da criança pequena, está na discussão sobre a inserção do profissional especialista, neste caso o professor de Educação Física, nas instituições educativas.

Sobre a legislação, que se refere a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil, Gomes (2012) conclui:

[...] a partir de razões que a própria razão desconhece, para a área da Educação Física, a LDBEN e as reformas da educação básica estimularam sobremaneira o debate sobre a formação de professores que se torna importante na medida em que coloca na ordem do dia a inserção da Educação Física como um componente curricular na/da Educação Infantil, e com esse precedente abre não só a possibilidade de se avaliar a atuação desse profissional em creches e pré-escolas, como também questionar sua real razão/necessidade naqueles espaços de educação da criança pequena. Essa não deixa de ser uma situação paradoxal. Se por um lado diretrizes e reformas trazem no seu âmago o objetivo de “encobrir diferenças e nos fazer acreditar que a crise da educação é causada por fatores pontuais”, por outro, esses mesmos documentos viabilizaram, na realidade, impuseram uma proposta pedagógica conjunta entre Educação Física e a Educação Infantil, embora não se possa dizer que isso se concretize “harmoniosamente” (grifos do autor) na prática pedagógica. (GOMES, 2012, p.25).

De fato, Gomes (2012) constrói uma reflexão que mobiliza o questionamento sobre a imposição da Educação Física na Educação Infantil e as implicações sobre a atuação destes profissionais. A esse respeito, recorro a proposição da leitura positiva, construída por Charlot (2000), para compreender que a inserção da Educação Física na Educação Infantil, ainda que de maneira legalmente imposta, torna-se uma conquista para a escola da criança pequena. Todavia, consigo realizar uma leitura crítica sobre a necessidade de introduzir na formação inicial dos professores de Educação Física, discussões sobre as implicações da entrada destes profissionais nas instituições de Educação Infantil.

Além do fator da imposição, apresentado por Gomes (2012), há também outras reflexões que permeiam a discussão sobre a inserção da Educação Física na escola da criança pequena, enquanto um componente curricular obrigatório. Um deles está relacionado a demanda do mercado, esta que encontrou nas escolas particulares um espaço profícuo de arrecadação financeira, ao inserir na Educação Infantil práticas corporais, tais como: lutas, balé, dança e ginástica.

No que se refere a demanda exigida pelo mercado de trabalho, Sayão (1999) alerta:

tenho como hipótese que as necessidades mercadológicas, seja no âmbito da demanda por criação de novos empregos, associada ao desemprego de profissionais qualificadas, seja pela demanda de marketing no âmbito do ensino privado, tem, entre outros fatores, exercido uma certa pressão pelo acirramento das mudanças na organização do currículo no ensino público (SAYÃO, 1999, p.225).

Sayão (1999), ao construir sua reflexão, parte de uma análise de conjuntura, na qual identifica a inserção da Educação Física na Educação Infantil partindo das instituições privadas. Diante disto, a autora relata:

a história da educação brasileira demonstra que, num primeiro momento, a ideia de Educação Física e de outras disciplinarizações na Pré-Escola surge muito mais no âmbito das instituições privadas do que nas públicas. Isto porque nas décadas de 70 e 80 se assistiu a uma proliferação de "escolinhas infantis" (grifos da autora) as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso. (SAYÃO, 1999, p.226).

Além destas questões, há ainda a discussão sobre a organização curricular da Educação Infantil que deve ser diferenciada das demais etapas da Educação Básica. Dessa maneira, a inserção do professor especialista e a possível escolarização da criança pequena é tratada por Sayão (2000) da seguinte maneira:

outro ponto levantado estava relacionado à organização do trabalho pedagógico da educação física na educação infantil que cremos não pode se basear também no modelo "escolarizante" (grifo da autora) que tem a disciplina como eixo. Sendo assim, a educação física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definidos. (SAYÃO, 2000, p. 37).

Seguindo a construção de sua reflexão, a autora acrescenta:

o tempo de infância, como alerta Perrotti (1995), é o tempo do lúdico, no qual a atividade determina o tempo e não, o tempo determina a atividade. Sendo assim, a educação física organizada como a "hora de" (grifo da autora), assim como as disciplinas escolares, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem e sentem como uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta, tanto o conhecimento, quando o sujeito criança. Não é possível organizar o trabalho pedagógico nas creches e NEIs da mesma forma que se organiza o trabalho pedagógico no ensino fundamental. Por essas razões, a contratação dos professores de educação física que atuam com crianças de zero a seis anos, precisa desvincular-se do pressuposto hora-aula. (SAYÃO, 2000, p. 37).

As observações colocadas pela autora revelam sua preocupação com o modelo escolarizante trazido da escola das crianças maiores para a instituição de educação da criança pequena. Todavia, é possível observar vestígios da possibilidade de inserção do profissional especialista, desde que seu trabalho não

seja construído com os pressupostos do Ensino Fundamental. Tais vestígios se tornam mais evidentes quando a autora diz:

numa perspectiva de educação infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões e que estas, precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartilhados em funções e/ou profissionais. A questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da educação infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico destes/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos. (SAYÃO, 2000, p. 39).

Por outro lado, há estudiosos (AYOUB, 2001; GARANHANI, 2008, 2002; GARANHANI e NADOLNY, 2010; GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996) que acreditam ser uma conquista e um avanço na legislação a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na Educação Infantil. Para estes, mesmo com as dificuldades apresentadas na formação de professores de Educação Física, se torna importante a presença dos especialistas, dentro da escola da Educação Infantil, realizando o trabalho em parceria com as professoras unidocentes, garantindo uma ação pedagógica que respeite as características da escola da pequena infância. Ayoub (2005) comenta:

apesar das sérias dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, penso que podemos imaginar creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem coletivamente na educação e cuidado das crianças (AYOUB, 2005, p.145).

Corroboro com as colocações de Ayoub (2005) e reitero: assim como a fragmentação disciplinar universitária pode ser ressignificada pelos sujeitos diante de posturas de parceria e coletividade na formação dos futuros professores, na escola da criança pequena a atuação e envolvimento de especialistas pode ser edificada a partir das exigências deste espaço educativo. Com isso, suponho que pensar a inserção de profissionais especialistas, na Educação Infantil, não significa necessariamente que esta instituição terá sua organização curricular por meio da fragmentação disciplinar. Muito pelo contrário, acredito que o trabalho em parceria irá contribuir, de maneira significativa, no entendimento sobre especificidade da globalidade infantil.

Ayoub (2001), em um estudo não tão recente, apresenta considerações sobre a formação de professores da Educação Infantil, as quais considero uma tese:

reforçando a idéia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas” (grifos da autora), mas em **professoras(es) de educação infantil** (grifo meu) que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em parceria com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses. (AYOUB, 2001, p.56).

As considerações de Ayoub (2001 e 2005) orientam a reflexão de que: na escola da pequena infância há sim possibilidades da realização do trabalho coletivo, no qual diferentes sujeitos, com diferentes formações, trabalhem em parceria para garantir que as especificidades da criança pequena sejam respeitadas. Para tanto, além da valorização e respeito à criança pequena, estes diferentes professores precisam compreender a importância de cada um dentro da escola da pequena infância, para que não corram o risco, anunciado, da construção de uma rivalidade, devido ao *status* que muitas vezes os professores especialistas carregam. Conscientes da importância e necessidade de seu trabalho, todos poderão considerar-se e ser considerados **professores de Educação Infantil**.

Diante das considerações sobre a importância e necessidade das parcerias adultos/adultos e adultos/crianças, para inserção dos especialistas na escola da criança pequena, recorro aos estudos de Garanhani (2010), os quais tratam sobre a especificidade da docência na Educação Infantil. Pautada nos estudos de Canário (1996), a autora defende que uma das dimensões essenciais da docência é aquela em que o **professor é um profissional da relação**.

Em seus estudos, Garanhani (2010) apresenta esta dimensão enquanto característica da relação professor e criança pequena. Concordo com a autora e penso que seja possível recorrer a esta dimensão para compreender que, diante da realidade de inserção de especialistas nas instituições de Educação Infantil, o professor ser um profissional da relação possibilita a interlocução entre os saberes e práticas fundamentais à formação da criança pequena.

Com as contribuições, tecidas por Ayoub (2001 e 2005) e Garanhani (2010), torna-se possível defender que a formação de professores de Educação Física para

Educação Infantil, se depara com mais um desafio na formação do futuro professor. Oriundos de uma escola organizada por disciplinas que, muitas vezes, não se relacionam, os acadêmicos ao ingressarem na licenciatura, não raro, se deparam com um currículo também fragmentado por disciplinas.

Diante disso, embebidos de experiências fragmentadas, os futuros professores precisam compreender, ainda na formação inicial, a possibilidade e a necessidade de uma atuação docente que não esteja pautada na fragmentação. Isto exigirá do acadêmico o entendimento de que na escola da pequena infância os profissionais são todos professores de Educação Infantil, independente da especificidade de sua formação inicial.

Ainda sobre os desafios na formação dos futuros professores de Educação Física, compreendo que seja necessário pontuar a discussão sobre especificidade desta instituição educativa, bem como as características de seus sujeitos infantis, para que assim seja possível elaborar o entendimento da exigência de uma formação diferente daquela destinada ao Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Dessa maneira, compreendo que a Educação Física da criança pequena é diferente da Educação Física das crianças maiores. Portanto, a formação dos futuros professores precisa ser construída considerando tal diferença.

Este entendimento se justifica diante de uma realidade em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de 2009, orientam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser construídas respeitando e valorizando as diferentes linguagens infantis. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola da criança pequena deve *“garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (BRASIL, 2009, p. 02)”*.

Compreendo que as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças são fundamentais para que estas se comuniquem, se expressem e se relacionem com o mundo do qual fazem parte. Sendo assim, acredito que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as **experiências** (grifo meu) e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.01).

Ao tratar da experiência na aprendizagem das diferentes linguagens infantis, recorro ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Ciente das críticas tecidas a este documento (CERISARA, 2002a), não poderia deixar de considerá-lo neste estudo, por seu caráter histórico no movimento de reflexão sobre a Educação Infantil.

A possibilidade de comunicação e expressão das crianças é concebida no RCNEI (1998) a partir da compreensão das diferentes linguagens infantis, este que destaca os seguintes eixos de trabalho para a escola da criança pequena: “*Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática (BRASIL, 1998, p.46)*”.

O propósito de apresentar as orientações do RCNEI se constrói pelo fato deste documento considerar, enquanto eixo de trabalho na Educação Infantil, o **movimento** como uma das linguagens da criança pequena.

De fato, observo que há preocupações ancoradas no entendimento que o movimento do corpo infantil se torna uma linguagem para criança pequena. Todavia, não encontro referências explícitas sobre a Educação Física quando se trata das discussões sobre a potencialidade corporal destas crianças.

Diante desta constatação, Garanhani (2008) justifica que a utilização do termo movimento seja mais adequada diante das especificidades dos pequenos sujeitos da Educação Infantil.

Ao buscar proposições pedagógicas com base no modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano, penso que a expressão Educação Física delimita, ou melhor, limita o fazer pedagógico em torno dos movimentos do corpo infantil, dando ênfase apenas a uma educação do físico que envolve, também, a compreensão e o domínio pela criança das manifestações e práticas corporais culturalmente construídas pelo seu meio social. Portanto, a opção pelo termo **movimento** (grifo da autora), o qual deverá ser compreendido no âmbito da Educação Infantil, tanto como um meio para o seu desenvolvimento físico-motor, como para a compreensão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que se encontra. (GARANHANI, 2008, p. 133;134).

Quando a autora chama a atenção para a observação do movimento infantil como elemento de “*compreensão, expressão e comunicação (GARANHANI, 2008, p.134)*”, entra em cena as reflexões sobre as diferentes linguagens que a criança pequena utiliza para interagir com o mundo. A respeito das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, Sayão (2000) relata:

manifestar-se através de diferentes linguagens significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, a mimesis, o toque, a dança, a brincadeira, as inúmeras formas de **movimentos corporais** (grifo meu), são todas elas expressão das crianças que não podem ficar limitadas a um segundo plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. (SAYÃO, 2000, p. 40).

Ainda que a linguagem escrita esteja ocupando espaço significativo na Educação Infantil, é plausível os apontamentos da autora quando destaca a importância de se valorizar as demais linguagens infantis, entre elas: o **movimento**. Dessa maneira, pode-se considerar que o movimento se torna expressão da criança pequena. Portanto, quando a Educação Infantil toma a criança enquanto referência para planejar as ações pedagógicas,

a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. (AYOUB, 2001, p.56).

Considerar a linguagem corporal na educação da criança pequena significa:

(re)pensar uma concepção de educação infantil que valorize o movimento corporal da criança não somente como necessidade físico-motora do seu desenvolvimento, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI, 2002, p.112).

Valorizar o movimento corporal da criança para além do desenvolvimento motor é compreender a globalidade específica da infância, é respeitar a maneira com a qual os pequenos interagem e se relacionam com mundo, acima de tudo é valorizar suas manifestações, sendo a mais rica delas: o **brincar**. Com isso, corroboro com a tese de que:

criança é quase sinônimo de **brincar** (grifo meu); brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (AYOUB, 2001, p.57).

As contribuições de Ayoub (2001) vão ao encontro das proposições das DCNEI (BRASIL, 2009), as quais definem que *“as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos*

*norteadores as interações e a brincadeira (grifo meu) (BRASIL, 2009, p. 25)*". Sobre isso, observo que há certa sintonia na concepção tecida pela estudiosa e na legislação que orienta as propostas e ações da escola da criança pequena.

O entendimento do brincar enquanto característica da infância também é encontrado nos estudos de Sayão, (2008). Neles a autora diz:

com relação aos/as pequeninhos /as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos. (SAYÃO, 2008, p.94).

Quando observo o entendimento de que o corpo infantil é para criança pequena seu primeiro brinquedo, Sayão (2008), mobilizo-me a refletir quantas vezes é negado o direito à criança a explorar, brincar, divertir e se comunicar com o próprio corpo. Com isso, permito-me fazer a seguinte indagação: nas instituições de Educação Infantil há o predomínio de propostas pedagógicas pautadas em rotinas baseadas na concepção que a aprendizagem se dá através do silêncio e da inércia do corpo ou prevalece o espaço para a movimentação da criança pequena?

A provocação implícita na pergunta se justifica quando entendo que

no caso das crianças, a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência. Por sorte, elas resistem e aí reside a possibilidade de imaginarmos que "as estátuas pensantes" (grifo da autora) de Elias podem se transformar em sujeitos por inteiro. (SAYÃO, 2008, p.104).

Acredito ser inaceitável submeter as crianças a tamanha violência, a violação do direito de usufruir das sensações e possibilidades que o corpo em movimento pode proporcionar. Portanto, penso ser possível defender que a Educação Física na escola da criança pequena *"pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001, p.57)*".

Dessa maneira, identifico-me com a seguinte compreensão:

na pequena infância, a capacidade de brincar otimiza o desenvolvimento físico-motor da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano; portanto, o brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da

realidade por meio da compreensão dos seus significados. Essas considerações nos levam a concluir que a escola da pequena infância é um espaço, por excelência, de aprendizagens que envolvem movimentos corporais, e brincar é um princípio que norteia, pedagogicamente o seu cotidiano. (GARANHANI, 2002, p.112).

As reflexões apresentadas dão indícios do desafio que a licenciatura em Educação Física tende a enfrentar, diante da necessidade de romper com a funcionalidade técnica dos currículos e inserir em seu contexto práticas, disciplinas, eventos e outros, que mobilizem e produzam discussões pertinentes ao movimento na Educação Infantil, bem como reconheçam que o brincar, nesta etapa da educação, deverá ser tratado enquanto princípio pedagógico do ensino e da aprendizagem. Portanto, é pertinente reforçar que os estudiosos da Educação Física Escolar precisam se debruçar em construir:

[...] elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação infantil que valorize e sistematize o **movimento** (grifo meu) corporal da criança, no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento (GARANHANI, 2002, p.108).

O movimento, enquanto especificidade da Educação Física na Educação Infantil, não diz respeito somente a um momento específico do dia, pois já foi pontuado que a característica de disciplina escolar deve ser refutada. Portanto, não é propriedade apenas de um profissional. Quando há em uma equipe, o professor especialista poderá ser a referência para a discussão e elaboração de propostas pedagógicas. No entanto, todos os professores de Educação Infantil precisam assumir seu papel de mobilizador das aprendizagens que se constroem a partir desta linguagem da infância. Afinal, a criança se movimenta o tempo todo, em todas as relações e não espera, tampouco deve esperar.

Ao tomar como referência a responsabilidade de todos os professores de Educação Infantil com a linguagem movimento, aponto mais um desafio implícito na formação do professor de Educação Física e de todas as demais licenciaturas que possam vir a adentrar o campo da Educação Infantil. Trata-se da necessidade da construção de uma profissionalidade que mobilize o conhecimento e desprendimento corporal, pois se o brincar é o princípio pedagógico da escola da pequena infância, seus professores precisam participar de brincadeiras com as crianças. Afinal, ao considerar que saber é uma relação, a criança para aprender

precisa se relacionar com a instituição em que está inserida, isto envolve seus pares e também seus professores.

Participar das brincadeiras infantis, assim como mobilizá-las, exigirá do professor certa **disponibilidade corporal** (GARANHANI, 2004), ou seja, o professor da Educação Infantil deverá interagir corporalmente com as crianças pequenas em suas brincadeiras de movimento<sup>47</sup>. Penso que seria interessante as universidades se preocuparem, na formação inicial, com promoção de aprendizagens que mobilizem a disponibilidade corporal dos futuros professores de criança pequena. Por fim, diante dos desafios aqui apontados, eu ousaria acrescentar que o professor de Educação Infantil deve ser um sujeito encantado pela docência, pela educação e principalmente pelas crianças pequenas. Portanto, suponho que seja fundamental que mobilize o encantamento pela docência nos futuros professores da Educação Infantil.

---

<sup>47</sup> Segundo Garanhani (2015, s/p) “o corpo em movimento se constitui a matriz básica das aprendizagens infantis, pois é por meio do movimento do seu corpo que a criança pequena compreende os significados presentes no meio cultural que está inserida”. Nesse sentido, ao tratar das brincadeiras de movimento, a autora afirma ser necessário “pensar ambientes e equipamentos que não só oportunizem a movimentação do corpo infantil, mas proporcionem as crianças à formação de um repertório de variadas e diferentes experiências de movimentos (GARANHANI, 2015, s/p.)”.

## CAPÍTULO III



*“Ser professor na educação infantil nos proporciona momentos únicos, onde podemos mostrar o mundo para as crianças e elas em simples gestos nos mostram o verdadeiro significado da vida”.*

Raphael Alexandre Borato de Almeida  
Bolsista PIBID/CAPES – UFPR (2012-2014)

### 3 DOS CAMINHOS QUE EDIFICARAM A PESQUISA AOS ENCONTROS COM O CONTEXTO E OS SUJEITOS COLABORADORES

*Que coisa maravilhosa exclamar. Que mundo  
maravilhoso, exclamar.  
Como tudo é tão belo e tão cheio de encantos!  
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais  
pequenas,  
E descobrir em todas uma razão de beleza.  
Manoel de Barros <sup>48</sup>*

Entender que nas coisas mais pequenas há razão de beleza ajudou-me a compreender que em uma pesquisa todos os caminhos e encontros merecem atenção. A partir dessa compreensão descobri que o percurso pode ser belo e cheio de encantos, porém isso exige critério nas escolhas para que as respostas sejam encontradas.

Desta maneira, este capítulo descreve a trajetória metodológica realizada na pesquisa, as escolhas construídas e os instrumentos/procedimentos<sup>49</sup> metodológicos adotados. Para tanto, apresento uma caracterização do contexto de investigação e os sujeitos colaboradores do estudo. Tal caracterização é organizada através das etapas e caminhos metodológicos realizados para o estudo.

#### 3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS SUJEITOS

Diante da necessidade de promoção da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil, Garanhani e Nadolny (2013b), provocam a refletir sobre a formação dos profissionais que terão dentre outras funções, a construção do trabalho educativo com a **Linguagem Movimento** na educação da criança pequena.

---

<sup>48</sup> Trecho da poesia “Olhos parados” (BARROS, 2013, p.59).

<sup>49</sup> Garanhani, Martins e Alessi (2015) ao se debruçarem nos estudos sobre metodologia da pesquisa com crianças defendem a necessidade de considerar os participantes da pesquisa no momento da escolha dos instrumentos/procedimentos adotados. As autoras se pautam nos estudos de Moreira e Monteiro (2010), para defenderem que os instrumentos são a maneira que o pesquisador constrói os dados: questionários, entrevistas, observações etc.; e os procedimentos a forma de utilizar tais instrumentos. Diante disso, neste estudo opto pela expressão instrumentos/procedimentos para apresentar o caminho metodológico percorrido.

Esta provocação é muito pertinente, quando a teoria revela que na formação inicial de professores, a Educação Infantil não tem recebido a mesma atenção que as demais etapas da Educação Básica. Nesse contexto, preocupadas com as questões que permeiam o movimento enquanto linguagem infantil, Garanhani e Nadolny (2013b, p.31) elaboram o seguinte questionamento: “*A formação de professores está se preocupando em subsidiar saberes que norteiam a prática pedagógica do movimento na Educação Infantil?*”.

Frente a tal indagação, no ano de 2008, dá-se a construção e implementação de um Projeto de Formação denominado **Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil**.

Mas, como surge e o que é o Educamovimento<sup>50</sup>?

O Educamovimento surge na licenciatura em Educação Física da UFPR, quando este curso passa por uma reforma curricular. Tal reforma, dentre outras inovações, permite a “*oportunidade de inserir o acadêmico de Educação Física em contexto de docência, desde o início da sua formação (GARANHANI, 2009, p. 193)*”. Para tanto, foi necessário que se edificasse, no currículo desta licenciatura, disciplinas de conhecimentos específicos da área, estas que foram denominadas como **Projetos Integrados** (GARANHANI, 2009).

Com esta inovação, as disciplinas Projetos Integrados passam a ocupar 300 horas da carga horária de estágio dos acadêmicos, sendo que as mesmas estão presentes durante todos os semestres da licenciatura em Educação Física da UFPR, e tem como escopo a mobilização do acadêmico para a “*compreensão da articulação teoria-prática, durante toda sua formação acadêmica (GARANHANI, 2009, p. 194)*”. No que se refere aos professores das disciplinas de Projetos Integrados, estes são mobilizados a “*organizarem projetos de formação (GARANHANI, 2009, p. 194)*”.

Nesse cenário, constrói-se o Educamovimento o qual passa a configurar uma das disciplinas de Projetos Integrados da licenciatura em Educação Física da UFPR. Portanto, trata-se de um projeto de formação que foi elaborado por uma professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (DEF-UFPR) em parceria com a Rede Municipal de Ensino (RME), da cidade

---

<sup>50</sup> Para fins de otimizar a leitura, opto em utilizar a palavra **Educamovimento** quando me reportar ao Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil.

de Curitiba/PR. Assim, numa via de mão dupla, o Educamovimento estabeleceu a aproximação entre a escola pública municipal e a universidade pública federal.

Garanhani e Nadolny (2014) apresentam e descrevem o Educamovimento da seguinte maneira:

**“O Projeto EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil”** (grifo das autoras) é um projeto de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, com a parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba para a atuação docente na Educação Infantil (GARANHANI e NADOLNY, 2014, p.07).

No que diz respeito a formação inicial, os acadêmicos são inseridos nas instituições municipais que atendem a Educação Infantil. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano passam a contribuir para a construção da formação de futuros professores de crianças pequenas. Para tanto, os acadêmicos foram recebidos pelos professores de Educação Física e assim tiveram a oportunidade de

assistir e colaborar com as aulas dos professores de Educação Física da RME de Curitiba [...]; dar aulas para as crianças de 4 a 5, sob a orientação e supervisão dos professores participantes do projeto e também relatar em seus diários os acontecimentos das aulas [...] (GARANHANI; NADOLNY, 2013a, p. 166).

Ao encaminhar os acadêmicos para as escolas, a universidade passou a compartilhar com os professores destas instituições a função de formação destes acadêmicos. A partir disso, os professores das escolas municipais passam a assumir responsabilidade pela formação do futuro professor. Neste cenário, observo um significativo encontro, no qual diferentes gerações se aproximam e num movimento de ensinar e aprender vão construindo suas formações.

Nesse contexto de formação, os professores de Educação Física, além de atuarem como formadores de professores, tiveram a oportunidade de realizar estudos e reflexões, no âmbito da Universidade, sobre o trabalho pedagógico da Educação Física na educação da criança de 4 a 5 anos (GARANHANI; NADOLNY, 2013a, p.166).

Os estudos e reflexões apontados pelas autoras me remetem ao papel da pesquisa, esta que constitui um dos três pilares da universidade, assim concebidos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa maneira, percebo que ao promover a extensão da universidade para a escola, os acadêmicos participam de um processo

de ensino pautado na relação teoria e prática, enquanto que os professores formadores – aqueles que estão nas escolas – edificam a formação continuada a partir das pesquisas e da construção coletiva do conhecimento, através da relação com seus pares e também com os acadêmicos que recebem em suas escolas.

Para que fosse possível a implementação do Educamovimento, houve a necessidade de se pensar nos sujeitos que o constituiriam. Assim, a coordenação entrou em contato com a SME de Curitiba e juntamente com as responsáveis pela Linguagem Movimento do Departamento de Educação Infantil, selecionaram professores de Educação Física que realizavam práticas bem-sucedidas<sup>51</sup> nas turmas de pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

Os acadêmicos interessados em participar do Educamovimento se matriculavam na disciplina Projetos Integrados C, com carga horária de noventa horas-aula semestral (GARANHANI; NADOLNY, 2013a). É interessante reforçar que não havia obrigatoriedade na inserção em todas as disciplinas de Projetos Integrados ofertadas pela licenciatura, os acadêmicos precisavam cumprir apenas as trezentas horas definidas pelo currículo, porém a escolha ficava a cargo de cada um diante de suas preferências ou necessidades individuais para completar os créditos do curso<sup>52</sup>.

Ao se matricularem na disciplina Projetos Integrados C, paulatinamente os acadêmicos foram se inserindo nas escolas e construindo uma relação de parceria

---

<sup>51</sup> Garanhani e Nadolny (2014) justificam a escolha desse procedimento, pautadas nos estudos de André (1992): *“o que se poderia ainda dizer sobre as pesquisas que analisam as práticas bem sucedidas é que elas podem oferecer importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente [...]. O que estes estudos têm mostrado é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam a prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica. Aproximar-se, portanto, desse saber, explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade pode revelar pistas sobre como formar professores ou como propor práticas alternativas que estão dando certo na difícil situação do ensino brasileiro, hoje.”* (ANDRÉ, 1992, p. 36).

<sup>52</sup> A respeito da organização dos Projetos Integrados na licenciatura em Educação Física da UFPR: os Projetos Integrados eram divididos em A, B, C e D. Sendo que A e B eram compostos por sessenta horas-aulas semestrais e C e D por noventa horas-aulas semestrais. Para todos os Projetos Integrados havia mais de uma turma, sendo que cada uma tinha um professor que coordenava e desenvolvia o seu projeto de formação. Portanto, a licenciatura em Educação Física da UFPR oferecia aos acadêmicos a possibilidade de vivenciarem a docência em diferentes contextos educativos. Os acadêmicos tinham a possibilidade de escolher a disciplina tendo como referência o projeto e/ou professor. Por isso, não havia a obrigatoriedade de participarem do Educamovimento, já que haviam outras opções de projetos de formação. Tal escolha era construída pelo interesse ou necessidade de cada acadêmico.

com os professores de Educação Física, com às crianças e com a comunidade escolar. Uma vez por semana acompanhavam os professores de Educação Física nas aulas para a Educação Infantil e, em outro dia da semana, encontravam-se com a professora coordenadora do projeto na disciplina que frequentavam. Nestas aulas, levavam seus diários<sup>53</sup> e discutiam com seus colegas o processo de formação que estavam vivendo.

Os professores de Educação Física recebiam os acadêmicos em suas escolas e uma vez por mês participavam de um grupo de estudos juntamente com a coordenação do projeto – a professora da universidade e as representantes da SME. Nestes encontros realizavam-se estudos sobre os saberes e práticas da Linguagem Movimento na Educação Infantil e estes estudos se concretizavam em registros que por vezes tornaram-se apresentações para os Seminários de Educação Infantil<sup>54</sup> e para os Seminários Saberes e práticas do Movimento na Educação Infantil<sup>55</sup>, promovidos pela RME.

Tal dinâmica foi edificada para que os seguintes objetivos fossem alcançados:

- proporcionar a parceria escola/universidade/escola na formação inicial e continuada de professores de Educação Física;
- oportunizar aos acadêmicos de Educação Física a vivência de práticas docentes na Educação Infantil durante seu processo de formação inicial;
- mobilizar professores de Educação Física a serem formadores de professores por meio da orientação e supervisão de práticas docentes de acadêmicos e também da socialização de suas práticas bem-sucedidas no âmbito da universidade (GARANHANI; NADOLNY, 2013a, p. 164).

---

<sup>53</sup> Segundo Zabalza (2002, p.15) *“escrever seu próprio diário é a experiência (que você mesmo faz) de contar-se a si mesmo (como duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta). Experiência narrativa que posteriormente tornará possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a oportunidade de reconstruir o que foi a atividade desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la”*.

<sup>54</sup> *“O seminário constitui um momento de reflexão e valorização dos profissionais e do trabalho desenvolvido pela Educação Infantil, como também possibilita mais um espaço de troca de experiências e de socialização de conhecimentos acerca dessa etapa da educação básica (CURITIBA, 2011, p.5)”*.

<sup>55</sup> O *“Seminário: Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil” realizado nos anos de 2009 a 2013 objetivou ser um espaço de discussões sobre o trabalho educativo com o movimento corporal da criança da Educação Infantil, por meio de apresentações de relatos de experiência entre os professores de Educação Física, professores e educadores da RME de Curitiba e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR. Com essa articulação buscou aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação e Educação Física e consolidar a parceria entre a SME e a UFPR neste processo de formação. (GARANHANI e NADOLNY, 2014, p. 16)”*.

Os objetivos apresentados pautaram as atividades do Educamovimento entre os anos de 2008 à 2011, quando o projeto contava com o apoio do Programa Licenciador da UFPR. Este programa incentiva “ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos cursos de Licenciatura da UFPR (UFPR, 2007, p.13)”. Neste período (2008-2011) estiveram envolvidos no projeto 50 acadêmicos e 17 professores de Educação Física da RME, sendo que 1 professora atuava como regente no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), apesar da formação em Educação Física.

Em 2012, iniciou-se um processo de mudança na dinâmica de organização e realização do Educamovimento, tal processo foi se construindo ao passo que os resultados foram sendo alcançados. Dentre as reorganizações, os acadêmicos passaram a realizar os seus laboratórios de docência<sup>56</sup> CMEIs. Sobre esta transição, Garanhani e Nadolny (2014) relatam:

no ano de 2012, o projeto ainda contou com o apoio do Programa Licenciador-UFPR/2012, mas suas ações de formação foram redimensionadas para Centros Municipais de Educação Infantil, com a intenção de discutir os conhecimentos da área da Educação Física como apoio aos saberes e práticas da linguagem movimento na educação da criança pequena, como também, o perfil do professor de Educação Física para atuar nesta etapa da educação básica (GARANHANI e NADOLNY, 2014, p.5).

O redimensionamento do projeto levou a coordenação a construir novos objetivos para atender as especificidades deste do novo espaço de realização das ações. Pois,

o projeto organizou novos objetivos e estratégias de formação e, para isto, foi aprovado e inserido no **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPR, vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Governo Federal** (grifo das autoras) (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 05).

A inserção do Educamovimento no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES-UFPR acontece no segundo semestre de 2012, assim desvincula-se do Programa Licenciador-UFPR. Esta mudança para outro programa justifica-se pelo “apoio que este programa institucional dá as experiências

---

<sup>56</sup> Segundo Garanhani e Nadolny (2013a, p.168), os laboratórios de docência nos CMEIs “consistem em estudos/pesquisas e vivências de práticas docentes relacionadas aos saberes da Educação Física na Educação Infantil [...]”.

*metodológicas e inovadoras, focadas na prática docente (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.8)*". Dessa maneira, fazendo parte do PIBID/CAPES-UFPR, o Educamovimento

propõe a parceria Universidade e Instituição de Educação Infantil, por meio de laboratórios de docência em Educação Física, com crianças de 0 a 5 anos, pertencentes aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 08).

Para compreender esse novo momento do Educamovimento, outras questões se fizeram presentes: O que é o PIBID/CAPES?

Com o intuito de responder à questão proposta, busquei o regulamento que rege o programa. Segundo este documento<sup>57</sup> foi possível observar que trata-se de um programa de formação inicial de professores que tem enquanto escopo “o *aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (CAPES, 2013, p. 1)*”. Para tanto, projetos inseridos ao programa PIBID/CAPES, devem promover

a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2013, p. 1).

Para que aconteça a parceria entre as instituições de formação acadêmica e instituições públicas de Educação Básica, estão apresentadas na portaria Capes nº 96 de julho de 2013, em seu Capítulo I, as disposições gerais do programa:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades. (CAPES, 2013, p. 2).

<sup>57</sup> Novo Regulamento do PIBID - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/>>. Acesso em 29 de maio de 2014.

Buscando dar conta das disposições apresentadas, o programa estabeleceu os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2013, p. 02).

Para inserirem-se ao programa, as Instituições de Educação Superior (IES) – públicas ou privadas - que oferecem cursos de licenciatura, precisam submeter projetos de iniciação à docência junto a CAPES. Diante da aprovação dos projetos, as instituições passam a receber *“bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleção promovidas por cada IES (CAPES, 2013, p. 1)”*.

Cada projeto, quando aprovado, passa a receber bolsas e recursos de custeio. No entanto, há diferentes modalidades de bolsas, sendo que cada função dentro do projeto representará o valor a ser recebido pelo participante. Dessa maneira, o regulamento apresenta as seguintes modalidades de divisão das bolsas:

1. Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais).
2. Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
3. Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
4. Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
5. Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. (CAPES, 2013, p. 1).

Além das modalidades de bolsas, os projetos aprovados no PIBID/CAPES, podem *“receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas (CAPES, 2013, p. 1)”*.

Com estes dados é possível verificar que o PIBID/CAPES tem a intenção de valorizar os cursos de licenciaturas das IES, bem como promover a ampliação da inserção dos licenciandos ao campo de atuação profissional - a escola - ainda na formação inicial. Acrescento ainda que, o incentivo financeiro se torna um elemento de mobilização dos acadêmicos, pois numa realidade que, não raro, os estudantes necessitam trabalhar para custear as despesas da faculdade, a possibilidade de renda dentro de um projeto promovido pela universidade amplia as possibilidades de ingresso e permanência daqueles que estão construindo sua formação.

Nesse mesmo caminho, entendo que o incentivo financeiro oferecido aos professores que recebem estes acadêmicos, nas escolas em que trabalham, se constitui enquanto um elemento mobilizador, pois ao acolherem os acadêmicos estes professores acabam realizando outras atividades que não fazem parte de sua rotina cotidiana, investem tempo na relação de formação com os acadêmicos, um tempo que se torna caro diante da vida de dois ou três turnos de trabalhos nas escolas e distanciamento de suas vidas privadas.

Diante das exigências, organizações e objetivos do PIBID/CAPES, o Educamovimento, quando inserido nesse programa, necessitou passar por um redimensionamento, para assim atender adequadamente as normas do programa. Diante disso, necessitei entender: o que é o Projeto Educamovimento: saberes e práticas na educação infantil (PIBID/CAPES-UFPR/EDUCAÇÃO FÍSICA)?

Com a aprovação do Educamovimento no PIBID/CAPES – UFPR, no segundo semestre de 2012, houve a necessidade da coordenação reelaborar os objetivos que até então estavam orientando as ações deste projeto. Dessa forma, os novos objetivos foram construídos pautados no contexto em que os laboratórios de docência passariam a acontecer na escola da criança pequena. Nesse sentido, os objetivos passaram a ser os seguintes:

- Proporcionar a parceria Universidade/Instituição de Educação Infantil na formação de professores de Educação Física;
- Oportunizar aos licenciandos de Educação Física a vivência da docência na Educação Infantil durante o seu processo de formação;
- Mobilizar professores dos CMEIs, com formação em Educação Física, a consolidar práticas da Educação Física na Educação Infantil, por meio da orientação e supervisão de práticas docentes dos licenciandos;
- Proporcionar aos profissionais da Educação Infantil e dirigentes educacionais a compreensão e o reconhecimento do papel do professor de Educação Física na educação da criança pequena. (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 08-09).

Ao estabelecer parceria universidade/instituição de Educação Infantil, o Educamovimento passa a inserir os profissionais destas instituições em suas ações. Portanto, os professores formadores de futuros professores passaram a ser aqueles que atuavam na escola da criança pequena. Para tanto, foi necessário que a coordenação do projeto realizasse junto a RME uma pesquisa, para então identificar quais unidades de Educação Infantil contavam com a presença, em seu quadro de servidores, de professores com formação em Educação Física. A conclusão deste levantamento constatou *“a presença de 21 profissionais com formação em Educação Física atuando em CMEIs (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.10)”*. As autoras justificam que

este procedimento foi necessário porque não há na RME de Curitiba um concurso específico para a contratação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. Estes profissionais ingressaram na RME de Curitiba a partir de concursos para o cargo de educador (exigência mínima Magistério Nível Médio, Pedagogia ou Normal Superior) ou para o cargo de Profissional do Magistério Docência I (exigência mínima Pedagogia, Normal Superior ou Licenciatura acrescida de Magistério Nível Médio). (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.10).

Este levantamento foi importante na seleção dos professores de Educação Física que atuariam como formadores de professores, pois diante dos objetivos estabelecidos pelo Educamovimento e o curso de formação no qual este é desenvolvido, havia a necessidade dos acadêmicos realizarem a prática docente em espaços nos quais a Linguagem Movimento pudesse ser trabalhada com licenciandos em Educação Física.

No entanto, faz-se necessário comentar que a seleção dos professores foi realizada pela coordenação do Educamovimento juntamente com representantes da RME, quando o projeto ainda estava vinculado ao Licenciatura da UFPR, no primeiro semestre de 2012. Tal comentário é pertinente, pois ao ser inserido no

PIBID/CAPES-UFPR (segundo semestre de 2012) a seleção dos professores, agora chamados de supervisores, passa a ser realizada através de edital próprio do programa. Ao final do processo seletivo foram aprovadas duas supervisoras, que começaram a desempenhar a função de orientação e supervisão das ações de prática docente de quinze acadêmicos (GARANHANI; NADOLNY, 2014).

A inserção dos acadêmicos no PIBID/CAPES-UFPR aconteceu também através do edital de seleção do programa. Dessa maneira, a coordenação de cada projeto, foi responsável por realizar as entrevistas com os acadêmicos inscritos.

Com o passar do tempo e por diferentes motivos, no decorrer do processo alguns acadêmicos precisaram afastarem-se do Educamovimento. No entanto, sempre que havia vacância para o número de bolsas, abria-se um novo edital e era realizado novamente o processo seletivo, para assim fomentar o ingresso e participação de novos integrantes.

É interessante destacar que para o ingresso no PIBID/CAPES-UFPR não há restrições quanto ao período ou ano em que o acadêmico esteja em seu curso - podem ser alunos do início do curso, até aqueles que estão no final da formação - todos possuem o direito de se inscreverem e participarem do processo de seleção e inclusive serem aprovados neste processo. A partir de então, do segundo semestre de 2012 a março de 2014, o Educamovimento contou com participação de 22 acadêmicos, todos bolsistas do programa.

Com a intenção de findar essa apresentação do campo, apresento a Figura 1, esta que poderá ajudar a localizar o Educamovimento e sua inserção no PIBID/CAPES-UFPR.



FIGURA 1 – O EDUCAMOVIMENTO NO PIBID/CAPES - UFPR.  
 FONTE: A autora (2014).

Ao observar a Figura 1, reflito que mesmo diante dos redirecionamentos realizados, a essência deste projeto de formação foi preservada e a preocupação com a formação inicial e continuada permaneceu. A transição para os CMEIs foi uma escolha construída pela coordenação, diante da necessidade de se pensar uma formação que permita a inserção de professores de Educação Física na escola da criança pequena.

Olhar a trajetória do Educamovimento me permitiu perceber um campo fecundo para estudos sobre a formação inicial de professores de Educação Física. Afinal, estou diante de uma realidade em que acadêmicos e professores, juntos, vivenciaram experiências formativas construídas a partir do diálogo entre a teoria e a prática, uma formação que foi sendo edificada na escola, na universidade, nos encontros e, principalmente, com os sujeitos que constituem estes espaços.

Dessa maneira, uma das justificativas pela escolha deste contexto de pesquisa está pautada na riqueza de reflexões que este pode proporcionar. Além disso, há uma outra justificativa que me conduz a optar em realizar a pesquisa com

os acadêmicos que participaram do Educamovimento quando este se insere ao PIBID/CAPES-UFPR. O fato é que há interesses profissionais sobre este contexto de formação, pois a vontade de tornar-me pesquisadora se deu juntamente com o nascimento do Educamovimento. Enquanto professora de Educação Física da RME tive o privilégio de participar desde seu início em 2008 e permaneci até o final de 2011. Quando este passou a ser desenvolvido nos CMEIs eu assumi uma outra função dentro da SME e, então, afastei-me da escola.

A experiência de receber acadêmicos em minhas aulas tornou-me professora formadora de professores e participar do grupo de estudos, no período de 2008 a 2011, me ajudou a desconstruir muitas práticas e a reconstruir uma nova docência. O contato com jovens dispostos, acessíveis, comprometidos, críticos, sensíveis e encantados com a profissão escolhida, me tocou de tal forma que diariamente questionava-me: diante de uma realidade em que a escola é desvalorizada, que a sensibilidade está embrutecida, que o desencanto se torna uma regra, como é possível jovens se tornarem uma exceção e encherem a escola de sonhos, ou seja, encherem a Educação Física de brilho e as aulas das crianças transbordarem de vida?

Naquele momento, sabia que enquanto participante do Educamovimento, como professora formadora a relação com os acadêmicos era muito intensa, por isso seria demasiadamente ousado iniciar um estudo com aqueles que ajudaram a construir minha formação continuada e afloraram em mim tantas inquietações. No entanto, ao deixar de participar do projeto, encontrei – e foi mesmo um encontro - a oportunidade de me debruçar sobre a formação inicial dos acadêmicos de Educação Física e com eles investigar os elementos que na atuação com as crianças pequenas, mobilizam o encantamento pela docência.

### 3.2 AS ESCOLHAS, AS ETAPAS E OS INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Ao escolher o Educamovimento como contexto da pesquisa, os sujeitos intrinsecamente vieram ao meu encontro para a construção do estudo. No entanto, alguns cuidados foram fundamentais para que esse encontro acontecesse de

maneira tranquila, sem que pudesse parecer algum tipo de invasão ou ocupação inadequada de um espaço alheio. Para tanto, a aproximação e o contato foram sendo construídos por algumas etapas e em cada uma delas recorri a instrumentos/procedimentos que me auxiliaram na produção dos dados para o estudo. Assim, estruturei a apresentação desta trajetória em cinco etapas:

- Etapa 1: estrutura e ações do Educamovimento PIBID/CAPES-UFPR;
- Etapa 2: os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa;
- Etapa 3: da relação coletiva para o contato individual na aproximação com o sujeito;
- Etapa 4: um caminho com despedidas, novos encontros e decisões;
- Etapa 5: para deixar o campo é necessário uma última pergunta.

### 3.2.1 Etapa 1: estrutura e ações do Educamovimento PIBID/CAPES-UFPR

Em abril de 2013, defini o Educamovimento como contexto da pesquisa. Nesse momento, tomei consciência de que num processo de pesquisa sempre há a necessidade de fazermos escolhas, pois diante do mundo de trabalho e de responsabilidades sociais em que vivemos, a impossibilidade nos acompanha permanentemente. A justificativa, para tal constatação, se deve ao fato de que minha primeira intenção seria acompanhar todas as atividades do Educamovimento, porém quando a coordenadora me apresentou a organização das ações, percebi que seria inviável.

O fato é que se tratava de um projeto que reunia 15 acadêmicos que realizavam seus laboratórios de docência em dois CMEIs, na cidade de Curitiba. Para agravar ainda mais a questão da logística de acompanhamento, um CMEI se localiza na região sul e o outro na região norte da cidade. Os acadêmicos deveriam cumprir quatro horas semanais – realizadas em um único dia - nessas instituições, sendo orientados e supervisionados pelas professoras de Educação Física. No entanto, devido as necessidades acadêmicas e pessoais, não havia uma padronização dos horários, assim cada grupo ou sujeito se organizava junto a instituição.

Ao perceber a impossibilidade de observar a prática docente de cada um dos acadêmicos, optei por realizar as observações nas reuniões que aconteciam

semanalmente no Departamento de Educação Física da UFPR. Todas as terças-feiras, no período das 11h15min às 12h45min, os 15 acadêmicos se reuniam com a coordenadora do Educamovimento e nesses encontros contavam sobre a experiência vivida em seus laboratórios de docência.

Quando optei por tal procedimento, tive a consciência de que a possibilidade de realizar a observação na instituição de Educação Infantil poderia contribuir de maneira significativa na produção dos dados para a pesquisa, mas sabia também, que tal presença poderia interferir na própria construção da formação destes acadêmicos. Afinal, o pesquisador em campo interfere na ação, atitude e postura de todos os sujeitos (GARCIA, 2013). Nesse mesmo sentido, já era sabido que a mesma interferência poderia acontecer durante as reuniões, nos momentos de socializações e falas. No entanto, para um primeiro contato, foi o que acreditei ser o procedimento menos constrangedor para o grupo. Diante da escolha, parti para os primeiros encontros.

### 3.2.2 Etapa 2: os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa

O primeiro contato com o grupo de acadêmicos aconteceu no dia 30 de abril de 2013, no qual pude participar da reunião semanal do grupo. Naquele momento a coordenadora me apresentou e contou um pouco sobre minha trajetória profissional e acadêmica, explicou para os acadêmicos que eu passaria a participar das reuniões do grupo, pois havia ingressado no Mestrado em Educação da UFPR e meu interesse era estudar a formação inicial de acadêmicos de Educação Física.

Com cuidado, procurou deixá-los tranquilos, pois esclareceu que meu ingresso iria contribuir com as atividades do Educamovimento, devido minha experiência enquanto professora de criança pequena. Dessa maneira, buscou romper com possíveis resistências e preconceitos. Afinal, é sabido que a inserção de um pesquisador em um grupo pode gerar certo desconforto para os integrantes deste grupo. A partir desse entendimento outra escolha havia sido construída, a opção metodológica em realizar nas reuniões a **observação participante** e iniciar o processo de aproximação e encontro com os sujeitos. A escolha foi pautada nos estudos de Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), já que definem este instrumento como:

o tipo de observação característico dos estudos qualitativos [...] é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma que ocorrem, visando descrever e compreender o que está acontecendo numa dada situação. Essa é a forma, por excelência, da **observação participante** (grifo meu), uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos. Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 166).

Com a definição do instrumento e a compreensão da necessidade de interação e imersão no cotidiano do Educamovimento, a *priori* não havia definido quanto tempo seria destinado à esta etapa, pois queria que a própria inserção no contexto da pesquisa e o contato com os seus sujeitos fossem me orientando e dando as pistas para os próximos instrumentos/procedimentos. Diante disso, fui para o segundo encontro, o qual aconteceu no dia 04 de maio de 2013. Foi um encontro diferente, era um sábado, todos os bolsistas deveriam participar de um evento promovido pelo PIBID/CAPES-UFPR.

Pela manhã nos encontramos no hall de entrada da UFPR, onde seria realizado o evento. Acadêmicos, supervisoras e a vice coordenadora do Educamovimento, juntos se organizaram e pousaram para Foto 1, ilustrada a seguir:



FOTO 1: BOLSISTAS, SUPERVISORAS E COORDENAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PIBID/CAPES-UFPR (2013).

Na cerimônia de abertura foi possível acompanhar todos os acadêmicos. Posteriormente, a organização do evento nos levou a ocupar diferentes espaços, assim não foi possível observar a participação de todos.

Ao continuar o processo de aproximação dos sujeitos, as observações participantes nas reuniões semanais continuaram por todo o mês de maio. Além dos encontros semanais, neste mês tive a oportunidade de participar de outra ação do Educamovimento. Em momentos diferentes, observei a reunião de cada grupo de acadêmicos com suas supervisoras, tratava-se de uma reunião que acontecia mensalmente, na qual acadêmicos e supervisoras avaliaram o andamento das atividades do Educamovimento, reorganizaram cronogramas, planejamentos, tiravam dúvidas e socializam o trabalho realizado. Durante uma dessas reuniões fui convidada a participar de uma atividade que seria realizada no CMEI, da região norte da cidade. Tratava-se de uma atividade de integração, na qual todas as crianças realizavam práticas de movimento ou brincadeiras.

Aceitei o convite, na verdade senti-me lisonjeada, pois percebi que o grupo estava à vontade com minha presença. No dia 28 de maio de 2013 cheguei as 9h ao CMEI, a atividade estava programada para 9h30min. Pensei que seria a primeira a chegar, mas para minha surpresa todos os acadêmicos já estavam lá. Havia selecionado algumas músicas, organizado coreografias e levaram adereços e fantasias. Percebi a ansiedade do grupo, alguns repassando os passos, outros colocando os adereços e outros apenas sentados, como se estivessem em concentração. Deram-me um chapéu para entrar no clima da atividade e convidaram-me para a foto do grupo, com essa atitude senti que estavam me acolhendo. Para expressar o sentido das atitudes apresentadas para a aproximação dos sujeitos, apresento a Foto 2.



FOTO 2: BOLSISTAS DO EDUCAMOVIMENTO NO DIA DA INTEGRAÇÃO-CMEI REGIÃO NORTE, CURITIBA (2013).

Ao término do registro fotográfico, os acadêmicos se dirigiram ao espaço onde seria realizada a atividade. Ao saírem da sala encontraram as crianças no pátio, havia ali bastante entrosamento nas relações, gestos de carinho e cuidado por parte de todos. Diante da curiosidade com as máscaras e fantasias por parte das crianças, o cuidado em dar atenção à cada uma delas, deixar ser tocado, permitir o abraço e até mesmo a ousadia de uma puxadinha na máscara ou peruca, por parte dos acadêmicos prevalecia.

Neste dia, algumas atitudes foram necessárias para que fosse possível minha presença nesta atividade. A primeira delas foi apresentar-me à direção do CMEI, explicar minha função de pesquisadora participante do Educamovimento e pedir licença para ali permanecer. Outro cuidado fundamental foi procurar agir o mais próximo dos acadêmicos, para não constranger a equipe de profissionais e, principalmente, as crianças. Dessa maneira, participei das coreografias, fotos e interagi com as crianças. Minha presença não pareceu incomodá-las, pois estavam acostumadas com a presença dos acadêmicos. Todavia, o carinho e disponibilidade corporal que demonstravam com os acadêmicos era diferente da relação que estabeleceram comigo.

Ao final da manhã, alguns acadêmicos voltaram comigo, no meu carro, para o Departamento de Educação Física da UFPR. Aproveitei a oportunidade para conversarmos e estreitar os laços. O tema da conversa não poderia ser outro, falavam e riam lembrando da atividade realizada, comentavam o que as crianças fizeram e como elas ficaram ao vê-los fantasiados etc.

A etapa 2 da pesquisa durou praticamente um mês e através da Figura 2 apresento o caminho percorrido.



FIGURA 2: ETAPA 2 DA PESQUISA: “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)”.

FONTE: A autora (2014).

A Figura 2 mostra os momentos e instrumentos/procedimentos para a minha inserção no campo da pesquisa, bem como o processo de aproximação com os sujeitos. Pode-se considerar, a partir das informações apresentadas na Figura 2, que o primeiro mês de inserção no contexto da pesquisa foi rico em oportunidades de aproximação, conhecimento e relação com os sujeitos. Portanto, a partir da etapa apresentada e com as relações estreitadas, percebi que seria possível partir para outra ação. Assim optei por realizar uma **entrevista semiestruturada** com cada um dos acadêmicos que participavam do projeto. A utilização deste instrumento de produção de dados, se apoia no seguinte entendimento:

por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode, como vimos, ser parte integrante da observação participante [...]. De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, [...], assemelhando-se muito com a conversa. [...]. Nas entrevistas **semiestruturadas** (grifo meu), o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.168).

Com a intenção de efetivar um espaço de fala individual para cada acadêmico utilizei este instrumento e o apresento na próxima etapa.

### 3.2.3 Etapa 3: da relação coletiva para o contato individual na aproximação com o sujeito

Nesta etapa continuei com a observação participante dos encontros semanais do grupo fazendo registros no **diário de campo**, pois, de fato, nas reuniões estávamos construindo dados importantes para pensar a formação dos acadêmicos. Suas falas se tornaram referencial importante na seleção de outros instrumentos/procedimentos para a realização da pesquisa. Foi neste período, e devido a funcionalidade apresentada por tal instrumento, que decidi continuar com a observação participante até o final do estudo.

Outra decisão tomada nessa nova etapa diz respeito a seleção dos sujeitos, pois num primeiro momento, busquei a inserção e aproximação para perceber a disponibilidade e acolhimento dos acadêmicos participantes do Educamovimento. Caso encontrasse algum tipo de resistência, ou mesmo constrangimento por parte dos participantes, estes não seriam convidados a colaborarem com a pesquisa.

Todavia, tive uma surpresa um tanto quanto feliz, pois depois de passarmos praticamente um mês juntos e avaliando o processo vivido, percebi a receptividade unânime do grupo, portanto, decidi que todos poderiam tornar-se sujeitos colaboradores do estudo.

Com isso, realizei o convite para o primeiro encontro individual com cada um dos acadêmicos. Este convite foi realizado no dia 11 de junho de 2013, quando juntos participávamos da reunião semanal do grupo. Foi explicado que se tratava de um encontro no qual conversaríamos sobre a vida, interesses profissionais e

acadêmicos, bem como o interesse e participação no Educamovimento. Foi explicado também, que para maior fidedignidade, o registro seria realizado contando com a gravação de áudio, além de anotações no diário de campo.

A utilização do diário de campo no momento da entrevista se fez necessária para ampliar a possibilidade na produção dos dados, pois enquanto o áudio registrava as declarações dos sujeitos, no diário era possível descrever as reações e movimentos corporais não capturados pelo gravador. Acrescento que este instrumento esteve presente por todo o processo da pesquisa e justifico sua utilização por compreender que através dele foi possível registrar conversas informais, comportamentos, gestos, expressões e atitudes dos sujeitos que diziam respeito ao tema da pesquisa (MINAYO, 2010).

No que se refere ao recurso da gravação de áudio, pautada nos estudos de Gil (2002), percebo que não se trata especificamente de um instrumento de pesquisa, mas sim um aparelho que auxilia o registro e contribui com o instrumento escolhido.

Com intuito de não atrapalhar o planejamento das atividades do Educamovimento, tampouco a agenda dos acadêmicos, procurei organizar-me seguindo os horários e condições apresentadas por eles.

Desta maneira, apresento no Quadro 1, os dias e locais onde aconteceram as entrevistas semiestruturadas, bem como o tempo de duração de cada uma delas. Faz-se necessário acrescentar que nesta etapa da pesquisa havia optado por não divulgar a identidade dos sujeitos colaboradores. Portanto, os acadêmicos serão representados por números.

ACADÊMICO	DATA	LOCAL	TEMPO DE DURAÇÃO
1	18/06/2013	DEF-UFPR	7min 36seg.
2	18/06/2013	DEF-UFPR	3min 41seg.
3	18/06/2013	DEF-UFPR	3min 08seg.
4	18/06/2013	DEF-UFPR	2min 26seg.
5	18/06/2013	DEF-UFPR	2min 09seg.
6	18/06/2013	DEF-UFPR	5min 06seg.
7	25/06/2013	DEF-UFPR	2min 45seg.
8	25/06/2013	DEF-UFPR	2min 33seg.
9	05/07/2013	DEF-UFPR	3min 31seg.
10	05/07/2013	DEF-UFPR	2min 31seg.
11	09/07/2013	DEF-UFPR	3min 34seg.
12	09/07/2013	DEF-UFPR	2min 39seg.
13	09/07/2013	DEF-UFPR	5min 34seg.
14	02/08/2013	Centro de capacitação - SME	2min 03seg.
14 acadêmicos	5 datas	2 espaços	49min (aproximadamente).

QUADRO 1: AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPE-UFPR (2012-2014)”.  
 FONTE: A autora (2014).

Ao direcionar o olhar para o Quadro 1, pode-se questionar sobre a relevância desta etapa e do instrumento utilizado para o estudo em questão, já que individualmente cada sujeito não ultrapassou o tempo de 10 min, alguns sequer chegaram ao tempo de 5 min de fala. No entanto, precisa-se compreender que num estudo qualitativo não há tempo predeterminado, tampouco há padrões há serem seguidos, pois o que realmente importa é o conteúdo produzido naquele tempo, os dados que o instrumento produziu, a escuta cuidadosa e a relação de respeito para com o sujeito que fala.

Nesse sentido, sigo discorrendo sobre a produção de outros dados que mostro no Quadro 1. Nele é possível observar o cuidado em realizar as entrevistas em dias diferentes. Esse cuidado se deu diante da valorização dos sujeitos que comigo constroem este estudo, conferindo a eles o papel de protagonistas, procurei organizar-me para que assim pudesse interferir o menos possível no cotidiano de

cada um. Os locais também foram pensados de maneira que eu estivesse indo ao encontro deles.

Quanto a quantidade de participantes é possível perceber que dos 15 integrantes do Educamovimento, houve ausência de um deles. Justifico que essa ausência se deu devido a um processo de desligamento do acadêmico das atividades do projeto. De acordo com o Quadro 1, é possível perceber que a Etapa 3 demandou um período de aproximadamente dois meses, antes que ela terminasse foi possível participar de um momento muito rico para a pesquisa.

No dia 02 de agosto de 2013 aconteceu o Seminário de Avaliação do Educamovimento e este foi realizado no Centro de Capacitação da SME. Este evento contou com a participação dos 14 acadêmicos, das duas supervisoras, da coordenadora e da vice coordenadora. Portanto, a riqueza deste momento se deve ao fato de que pela primeira vez eu estava diante de todo o grupo.

O encontro foi dividido em quatro momentos, no primeiro: cada grupo de acadêmico realizou uma apresentação sobre as atividades que vinham desenvolvendo nos CMEIs. Posteriormente, as supervisoras tiveram a fala e, em seguida, a coordenadora fez uma síntese do momento. Para finalizar houve a confraternização e este evento finalizou a Etapa 3 da pesquisa.

Assim, como na Etapa 2, não havia predeterminado o tempo que seria necessário para a conclusão desta fase da pesquisa. Todavia, a organização do Educamovimento, bem como o calendário da universidade, acabou determinando o encerramento das atividades do semestre. Dessa maneira, com os acadêmicos em período de férias, percebi que seria o momento de parar, olhar para os dados até então construídos e direcionar os próximos caminhos, pois a finalização do semestre trouxe mudanças para o Educamovimento.

Com o término do semestre, uma das bolsistas do Educamovimento concluiu a licenciatura em Educação Física. Desta maneira, não poderia mais participar, enquanto bolsista, das atividades do Educamovimento. Antes disso, no dia 11 de julho de 2013, esta bolsista teve a oportunidade de representar o Educamovimento no evento “PIBID UFPR Convida Escola de supervisores”, compondo a mesa “A visão dos bolsistas de iniciação à docência sobre o PIBID/CAPES-UFPR”. Em sua fala pontuou o papel dos supervisores na construção da formação docente dos acadêmicos.

Ainda nesse período outros dois bolsistas, por motivos pessoais, solicitaram afastamento do Educamovimento. Então, de 14 bolsistas, a pesquisa passou a contar com 11 bolsistas. Essas ausências me trouxeram inquietações e necessidade de tomada de decisão.

Posso considerar que foi uma etapa de muitos acontecimentos. Para melhor compreendê-la apresento a Figura 3:



\* ATIVIDADES OBSERVADAS COM REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO

FIGURA 3: ETAPA 3 DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014) ”.

FONTE: A autora (2014).

A Figura 3 aponta a trajetória e os passos realizados no período de aproximadamente dois meses, tempo em que caracterizou a Etapa 3 no processo da pesquisa. Nela é possível observar que, além dos encontros coletivos, foi promovido com os sujeitos o meu contato individual como pesquisadora, momentos de aproximação e ampliação da relação. Ainda é possível observar que outros eventos fizeram parte do período em questão. A participação da acadêmica no evento promovido pelo PIBID/CAPES-UFPR contribui de maneira significativa para conhecer sua trajetória no Educamovimento, bem como a relação que ela estabelece com ele no processo de formação. O Seminário de Avaliação do Educamovimento, mesmo apresentando características próximas as reuniões semanais, por ser tratar de um encontro coletivo, possibilitou uma escuta dos

acadêmicos de maneira diferente, pois a fala foi pensada e preparada para o momento, para isso se debruçaram a pensar no processo que estavam vivenciando para então socializá-lo.

Após o término dessa etapa, ficamos um tempo distantes e, a próxima etapa, tem início com a tomada de decisão frente as solicitações de afastamento e a formatura de uma das acadêmicas.

#### 3.3.4 Etapa 4: um caminho com despedidas, novos encontros e decisões

No final do mês de agosto de 2013 retornamos das férias e no dia 28 deste mês, realizamos nosso encontro semanal. Já estava consciente de que dos 15 acadêmicos que estavam no Educamovimento, 4 haviam se afastado. Este afastamento trouxe-me inquietações e tristezas, afinal não se tratava de indivíduos pesquisados, pelo contrário, tratavam-se de sujeitos, jovens que conviveram comigo semanalmente por cerca de 4 meses, que me acolheram no grupo do qual faziam parte, que por vezes dividiram uma cadeira, compartilharam um olhar, me presentearam com um sorriso e junto aos colegas contribuíram com a pesquisa.

Não houve uma cerimônia oficial de despedida, os acadêmicos conversaram com a coordenação do Educamovimento e resolveram as questões pertinentes à saída. Diante destes afastamentos, num primeiro momento cogitei a possibilidade de ainda continuarmos contando com a colaboração destes sujeitos para a construção do estudo. No entanto, posteriormente, procurei manter contato e percebi certo afastamento. Apenas um dos acadêmicos se mostrou disposto a continuar como sujeito colaborador da pesquisa, caso fosse necessário.

Tomo o cuidado de debruçar-me a discorrer um pouco mais sobre o distanciamento observado. O fato é que os acadêmicos relataram à coordenação que haviam motivos pessoais e profissionais que lhes exigiam tempo. A partir dessa informação, precisei refletir que talvez o distanciamento seja justificado justamente pelo tempo que lhes estavam faltando. Dessa maneira, enfatizo que diante de uma opção metodológica de inserção no contexto da pesquisa por um tempo prolongado, o pesquisador acaba correndo o risco de se defrontar com mudanças, pois esse campo é construído por sujeitos, estes que têm vidas e necessidades próprias.

Com a despedida apresentada, parti para os novos encontros. A coordenação do projeto abriu edital para preencher as quatro vagas. Como optei pela observação participante e com isso estava disposta a me inserir cada vez mais nas atividades do Educamovimento, me propus a acompanhar o processo de seleção dos novos bolsistas. A entrevista aconteceu no dia 17 de setembro de 2013, participaram do processo 13 acadêmicos, a coordenação optou por realizar uma entrevista coletiva, na qual todos tiveram a oportunidade de falar sobre si, o interesse pelo projeto e também fizeram perguntas para os demais candidatos.

Ao sair o resultado, iniciamos um novo momento no Educamovimento, o acolhimento dos novos bolsistas. Este momento foi bastante tranquilo, pois quase todos já se conheciam das disciplinas, projetos ou mesmo dos corredores da universidade. No entanto, os novos integrantes precisavam conhecer o Educamovimento, suas ações, os espaços de atuação e a dinâmica dos encontros. Era preciso que soubessem do meu papel dentro do grupo, mais que isso, que se sentissem à vontade com minha presença.

Após o processo de acolhimento dos novos integrantes ao grupo, optei por permanecer com os acadêmicos que estavam a mais tempo no Educamovimento enquanto colaboradores da pesquisa. Tal decisão se justifica pelas relações estreitadas e por todo o caminho que juntos havíamos construído.

Com este esclarecimento, prossigo tratando sobre as atividades do Educamovimento. No mês de setembro aconteceu o XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Neste evento os acadêmicos realizaram duas apresentações. No dia 24 de setembro de 2013, parte do grupo realizou uma apresentação oral do seguinte trabalho: “Educação Física na Educação Infantil: relato de experiência da formação inicial no PIBID/CAPES UFPR”. No dia 26 de setembro de 2013, um dos acadêmicos compôs, juntamente com a coordenação do Educamovimento, a mesa redonda: “Educação Física na Educação Infantil: Formação e Atuação Docente”. Esses dois momentos foram acompanhados e a fala dos acadêmicos registrada em diário de campo, houve também o registro fotográfico (Foto 3) e a gravação de áudio e vídeo.



FOTO 3: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO: “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NO PIBID/CAPES UFPR” (2013).

Esses dois dias foram diferentes de todos os outros momentos em que eu os havia acompanhado, pois os acadêmicos estavam diante de estranhos, numa situação oposta àquela que semanalmente estávamos vivenciando. Falar da formação construída no Educamovimento exigiu compromisso com a apresentação, exercício de reflexão sobre a experiência vivenciada e coragem para encarar o público e as perguntas. Era visível a ansiedade em seus rostos, a voz que no começo custava a sair e o olhar que procurava em seus pares a aprovação daquilo que diziam.

Seguindo com a programação do Educamovimento, no dia 01 de outubro de 2013 retornamos para o encontro semanal. Neste dia, no período da noite, aconteceu a mesa de abertura do 5º Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, evento realizado com a parceria da UFPR e a RME de Curitiba.

Nos dois dias do evento os acadêmicos se organizaram para estarem presentes, pois fazia parte das atividades do Educamovimento. Estiveram envolvidos na organização do espaço, recepção dos convidados e participantes,

bem como participaram como ouvintes e realizaram perguntas após as apresentações. Nos questionamentos, revelavam a preocupação com as atividades que vinham realizando nos CMEIs.

As reuniões continuaram acontecendo durante todo o mês de outubro de 2013. Todavia, uma delas trouxe-me pistas sobre o próximo passo realizado na pesquisa. No dia 22 de outubro de 2013, a coordenadora pediu para que os acadêmicos se separassem em dois grupos, os bolsistas mais antigos ficariam comigo e com a vice coordenadora, pois precisávamos organizar os relatórios que estavam construindo. O grupo dos novos bolsistas ficou sob orientação da coordenadora.

Durante a reunião, estava lendo os relatórios com duas das bolsistas, elas conversavam e explicavam, procuravam relatar aquilo que estavam com dificuldade de colocar no papel, conseguiam explicar a atividade e seus objetivos, no entanto para descrevê-la, precisavam de ajuda. Percebendo a disponibilidade de comunicação das duas quando distantes da coordenadora e num momento diferente das demais reuniões, notei que seria necessário promover um encontro coletivo com o grupo, mas esse encontro deveria acontecer sem a presença da coordenação do Educamovimento.

Ao final da reunião comentei com as coordenadoras o que havia acontecido e o meu interesse em reunir o grupo para um encontro só nosso. A coordenação aprovou a iniciativa e assim iniciei o planejamento sobre as estratégias para este encontro.

Após avaliação do percurso realizado, defini que o encontro deveria ter características diferentes das reuniões semanais. Dessa maneira, optei por realizar uma **roda de conversa** com os acadêmicos. Este instrumento foi escolhido, pois

a Roda é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, professor, por exemplo.

A Roda é o momento privilegiado da rotina em que a troca entre os participantes do grupo ocorre. Sentar-se de forma que todos se vejam, em círculo, já é um convite a querer falar e ouvir. (WARSCHAUER, 1993, p.47;50).

Para que o diálogo do grupo fosse fomentado, o primeiro passo foi convidar os bolsistas antigos para participarem da roda de conversa, então durante a reunião

no dia 29 de outubro de 2013 apresentei a proposta para eles, expliquei que seria um momento de conversa, que o registro seria realizado através da gravação de áudio e vídeo e que haveria uma pessoa colaborando no dia para monitorar os equipamentos de gravação. Após a apresentação da proposta, agendamos o dia do encontro, que ficou marcado para 19 de novembro de 2013, no horário da reunião do grupo.

O segundo passo foi definir qual seria o tema disparador da conversa, ou seja, o tema que mobilizasse as falas e reflexões. Defini que seria interessante partir de algo construído e apresentado por eles. Dessa maneira, busquei nas atividades propostas pelo projeto, durante o período que eu estava acompanhando, e encontrei uma proposta bastante interessante.

O Educamovimento tem uma página na rede social Facebook<sup>58</sup> que os acadêmicos e a coordenação alimentavam com os textos discutidos nos encontros, com algumas reflexões e também pesquisas que realizavam. Em uma das atividades para alimentar essa página, foi proposto que cada acadêmico escolhesse uma foto de alguma das atividades que estavam realizando no CMEI. A foto deveria mostrar a atividade realizada e o acadêmico deveria construir um breve relato, descrevendo a proposta. Foram essas fotos os disparadores escolhidos para a **roda de conversa**.

A escolha por tal atividade se justificou diante da opção que os acadêmicos haviam realizado, pois houve um motivo que dentre todas as outras, a atividade escolhida por eles foi uma em específico. Dessa maneira, pode-se considerar que ao optarem por determinada foto/atividade estavam apresentando a relação que estabeleceram com aquele momento em sua formação.

No dia 19 de novembro de 2013, cheguei as 11h em nossa sala de reunião, o encontro estava marcado para as 11h35min, no entanto as 11h15min os acadêmicos começaram a chegar e aos poucos foram se acomodando. Todavia, no horário estabelecido para o início da atividade ainda faltavam dois bolsistas, diante disso o grupo concordou em darmos 5 minutos de tolerância. Porém, às 11h35min os dois ainda não haviam chegado, então, iniciamos nossa atividade. Deixamos um recado na porta, orientando que ninguém entrasse, pois estávamos filmando o encontro.

---

<sup>58</sup> Endereço eletrônico: <<https://www.facebook.com/ed.infantiled.fisica?fref=ts>>. Acesso em: 01/06/2015.

Antes de iniciar, apresentei a colega que estava colaborando com a filmagem, contei sua trajetória acadêmica e profissional. Percebi que ficaram mais tranquilos quando souberam que antes de ser mestrandas, ela também era professora de Educação Física e havia se formado naquele mesmo departamento da UFPR. Ao continuar as orientações, expliquei que juntamente com a câmera, seriam utilizados dois gravadores de áudio, estes que ficariam dispostos em locais diferentes da sala.

Cada acadêmico foi pegando sua foto, cada um com seu tempo para apreciá-la e recordar do momento que ela representava. Foi interessante acompanhar esse momento, diferentes reações, sorrisos, olhares, mudança de postura na cadeira e outros gestos que a filmagem revelou.

De posse das fotos e após minha provocação, começaram a contar sobre a prática que escolheram socializar e os motivos pela escolha. No início da roda de conversa eu estava preocupada, pois a maneira como se encaminhava estava próxima a uma entrevista coletiva, os acadêmicos pareciam querer responder uma questão e passar para o colega. No decorrer do encontro, foi possível perceber que havia mais tranquilidade, talvez maior familiaridade com os equipamentos e a pessoa que os operava. Aos poucos fomos construindo uma roda de conversa, na qual todos tinham liberdade para colaborar, concordar ou discordar daquilo que estava sendo dito.

Após o término da roda de conversa, conversei com os acadêmicos sobre o percurso que estávamos realizando, eles demonstraram curiosidades e queriam saber se estavam contribuindo com a pesquisa. Nesse momento, me surpreenderam com um pedido: um deles disse que gostaria que seu nome aparecesse na pesquisa, os demais queriam entender esse pedido. Então expliquei que na maioria das pesquisas os sujeitos colaboradores muitas vezes são identificados com codinomes, para manterem a identidade em sigilo. Após a explicação, houve uma manifestação do grupo, coletivamente decidiram que seus nomes deveriam ser divulgados, pois compreendem a importância de participarem na construção do estudo. Diante desse manifesto e com a ausência de dois acadêmicos, expliquei que entraria em contato com os outros dois para saber o posicionamento deles, caso aceitassem, todos seriam devidamente identificados no texto. Quando terminamos nossa conversa, os acadêmicos aplaudiram o encontro.

Ao sairmos da sala, encontrei um dos acadêmicos que havia comparecido, ele estava bastante constrangido e pediu desculpas pela ausência, explicou que havia se atrasado e quando viu o bilhete na porta decidiu esperar para se explicar.

Diante da atitude comprometida do acadêmico que se atrasou, bem como da reivindicação do grupo pela exposição de suas identidades, foi possível observar que o encontro foi bastante significativo para a pesquisa. A roda de conversa foi uma opção importante que contribuiu de maneira significativa na construção dos dados do estudo, em 34 minutos, transcritos em 5.036 palavras, os acadêmicos compartilharam suas experiências individuais, mas também conseguiram dialogar com seus pares, ouvindo e falando, sinalizando corporalmente uma aprovação ou desaprovação, deram pistas de como o grupo tem construído a formação docente na atuação com as crianças pequenas.

Após essa atividade, seguimos a Etapa 4 com as reuniões semanais e a finalizamos no dia 13 de dezembro de 2013 com o encontro de confraternização e encerramento do ano letivo. Essa foi a etapa mais longa de todo o processo, ocupou todo o semestre e foi construída diante uma densidade de atividades realizadas pelo grupo. Para melhor visualizarmos, apresento a Figura 4:

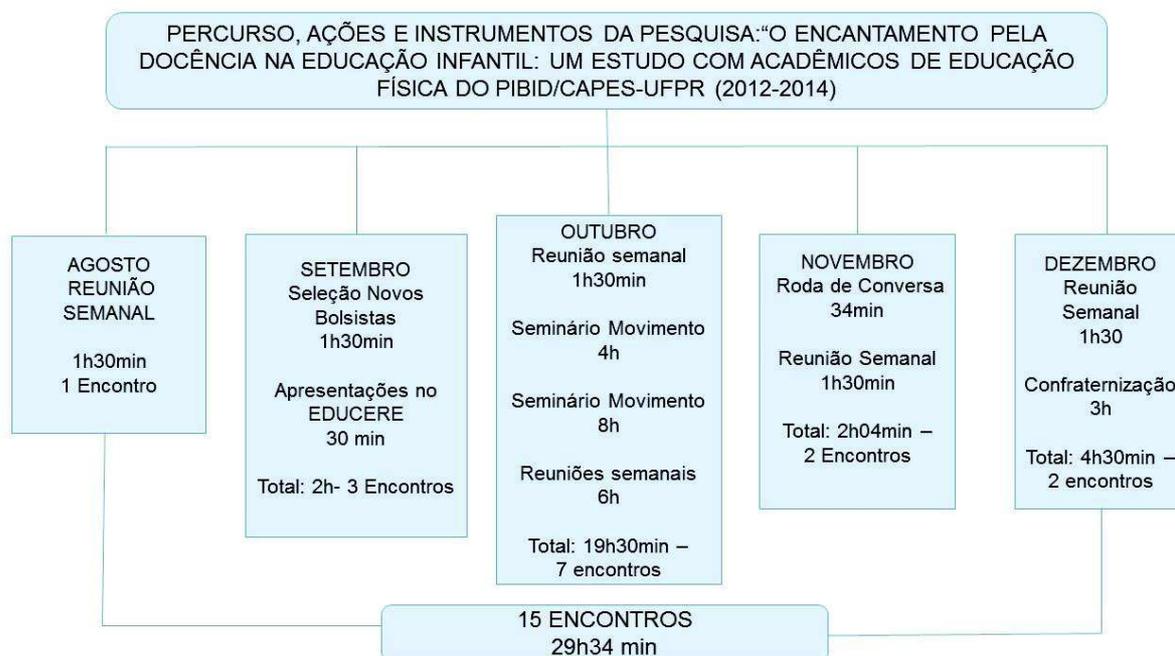


FIGURA 4: ETAPA 4 DA PESQUISA: "O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)".

FONTE: A autora (2014).

Na Figura 4 se pode visualizar o percurso realizado pelo Educamovimento durante a Etapa 4. É possível observar que durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2013, os acadêmicos estiveram envolvidos em situações diferentes daquelas antes observadas. Através da participação nos eventos e também na roda de conversa, foi possível ouvi-los e olhar para cada um deles individualmente, observando suas inquietações, questionamentos, certezas e incertezas.

Ao findar a etapa 4, aceito e respeito a solicitação do grupo. Por isso socializo neste texto, através da Figura 5, cada um dos 11 acadêmicos que contribuíram significativamente para construção do estudo: suas identidades, idades, início na universidade e inserção no Educamovimento.

					
ALESSANDRA DEPETRIZ MARCELINO *15/03/1992 **2010 ***7° ****8 MESES	ÁLVARO CESAR TULESKI *29/08/1992 **2011 ***2° ****2 ANOS	CAHUANE CORRÊA *27/05/1994 **2012 ***2° ****1 ANO E 6 MESES	CAROLINA MESCKO FERNANDES *11/05/1994 **2012 ***2° ****1 ANO E 6 MESES	FERNANDO VASQUE *14/08/1993 **2011 ***4° ****1 ANO E 5 MESES	
					
JONATAN FORTUNATO *12/05/1993 **2012 ***2° ****2 ANOS	LEANDRO CLAUDINO *20/02/1992 **2012 ***2° ****1 ANO	LUCAS SILVA DE ANDRADE *07/10/1992 **2011 ***5° ****11 MESES	MUNISE YUMI FUGEKAMI *11/04/1993 **2011 ***4° ****1 ANO E 6 MESES	RAFAEL FERREIRA DE MELO *01/05/1988 **2011 ***4° ****1 ANO E 7 MESES	RAPHAEL ALEXANDRE BORATO DE ALMEIDA *04/12/1992 **2010 ***7° ****10 MESES

Legenda: \*Data de nascimento; \*\*Ano de início na licenciatura em Educação Física- UFPR; \*\*\*Período do curso na inserção do Educamovimento; \*\*\*\*Tempo de permanência no Educamovimento

FIGURA 5: OS SUJEITOS DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014) ”.

FONTE: A autora (2014).

Diante das informações apresentadas na Figura 5 se pode observar que o grupo é constituído por jovens, entre 20 e 26 anos. Todos já faziam parte do projeto antes do início da pesquisa e permaneceram até o término da mesma.

Com a devida apresentação e revelação da identidade dos sujeitos, sigo para a próxima etapa do estudo, esta que findou os encontros com os sujeitos e deu início a descrição densa do percurso caminhado.

### 3.3.5 Etapa 5: para deixar o campo é necessário uma última pergunta

Passado o período de férias, retornamos as reuniões do Educamovimento. No dia 11 de fevereiro de 2014 aconteceu a primeira reunião. Neste dia, a coordenadora explicou para o grupo que o Educamovimento encerraria suas atividades no mês de março desse ano, pois chegara ao fim o contrato com o PIBID/CAPES-UFPR. Posteriormente, iniciou as orientações sobre o último mês de atividades do grupo.

Devido ao pouco tempo que restava as atividades do Educamovimento, pontuou que não seria adequado retornar as atividades nos CMEIs, pois fevereiro é um período de adaptação das crianças nestas instituições, já que elas também estavam de férias. A presença dos acadêmicos, por pouco tempo nas instituições, talvez não se tornasse significativa para as crianças. Dessa maneira, ficou decidido que cada grupo deveria reunir-se e construir propostas de equipamentos de movimento para serem sugeridos as equipes dos CMEIs. Para tanto, foi necessário que fotografassem os espaços de cada instituição. Os encontros de planejamento foram realizados no DEF-UFPR. No entanto, aconteceram fora do horário das reuniões semanais e, desta maneira, ficou inviável minha participação.

Com os planejamentos concluídos, a coordenação do projeto agendou um horário com cada instituição, para que fossem possíveis as apresentações das propostas construídas pelos bolsistas. No dia 25 de março de 2014, no período da manhã um grupo apresentou no CMEI que fica localizado na região sul da cidade. Durante a apresentação, mostraram algumas possibilidades de equipamentos a serem construídos e também realizaram uma breve avaliação da experiência que vivenciaram durante o tempo em que participaram do Educamovimento. Ao final, a equipe do CMEI proferiu uma fala aos acadêmicos e entregou-lhes presentes.

Neste mesmo dia, no final da tarde, o segundo grupo realizou a apresentação no CMEI que está localizado na região norte da cidade. Os acadêmicos adotaram o mesmo procedimento que os colegas do grupo da manhã, apresentaram suas propostas de equipamentos de movimento e pontuaram a importância de cada uma das profissionais do CMEI no processo de formação. Uma das acadêmicas não pode estar presente, porém construiu um vídeo com imagens das atividades que ali realizaram com as crianças.

Participei dos dois momentos e pude observar posturas de muita sensibilidade, havia o cuidado na despedida e a humildade no agradecimento.

Como não estive presente nas últimas reuniões e não consegui encontrar com todos os acadêmicos nas apresentações, não foi possível uma despedida formal. Na verdade, acredito que tenha sido melhor assim, pois foram meses de contato e dizer adeus sempre me causa tristezas. Então fui despedindo-me aos poucos, nos corredores da universidade ou numa conversa pelo bate-papo da rede social.

No entanto, não poderia deixar de agradecer-los pelo acolhimento, respeito e pelas relações que construímos. Então, escrevi um e-mail para o grupo e neste fiz um último pedido, solicitei que me respondessem uma questão. Foi através da **pergunta pedagógica** que busquei mobilizá-los a escreverem sobre o processo que vivenciaram ao participarem do Educamovimento. Acredito que foi no momento exato, pois eles também findavam seus encontros com as crianças. A justificativa pela escolha de tal instrumento se constrói a partir das considerações de Alarcão (2003). Segundo a autora:

as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um colega ou supervisor. Para Amaral et al. (1996), as **perguntas pedagógicas** (grifo meu) surgem como meio para a reflexão sobre crenças e práticas, pois assumem grande importância ao questionarem as teorias, as práticas de ensino-aprendizagem e sua validade. (ALARCÃO, 2003, p. 57).

Quanto a opção em enviar por e-mail este pedido estava consciente do risco que estava correndo, pois talvez o retorno, ou a ausência dele, poderia me surpreender negativamente. Todavia, a experiência da pesquisa me mostrou que contava com um grupo comprometido e interessado pelo estudo proposto. Posso dizer que consegui conhecer e conquistar, cada acadêmico, pois recebi dez

respostas dos onze pedidos que enviei, em cada e-mail o cuidado de justificar a demora pelo retorno, a preocupação em colocar-se à disposição para outros momentos caso fosse necessário e a disponibilidade para outras relações.

Findada a exposição do caminho percorrido, construí uma **mandala** como forma de síntese das etapas do estudo. Tal opção justifica-se na medida em que se compreende este objeto enquanto símbolo da totalidade.

A expressão **mandala** (grifo meu) provém de uma palavra da língua sânscrita, falada na Índia antiga, e significa, literalmente, um círculo, ainda que também (como composto de manda = essência e la = conteúdo) seja entendida como “o que contém a essência” ou “a esfera da essência” ou ainda “o círculo da essência” (grifos do autor) (DIBO, 2006, p.9).

Assim, apresento a mandala como uma metáfora que representa o processo percorrido para construção deste estudo:

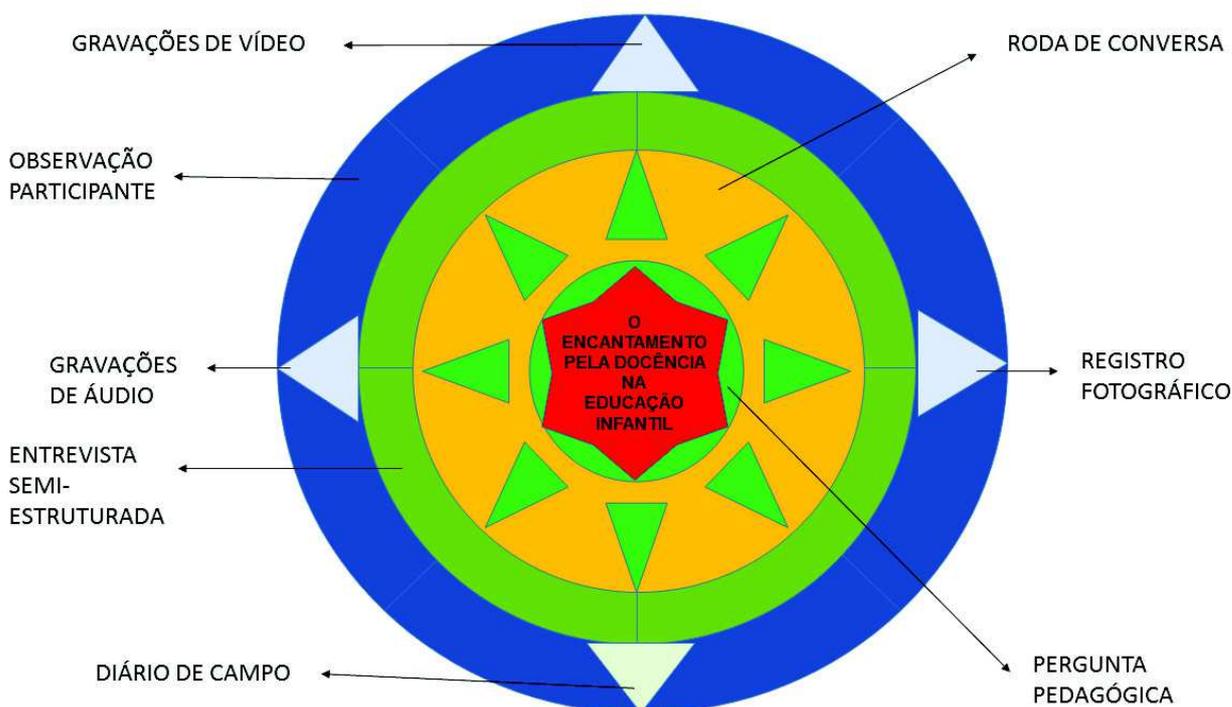


FIGURA 6: OS INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA “O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)”.  
FONTE: A autora (2014).

Ao apresentar a mandala enquanto totalidade do caminho percorrido para a pesquisa e dos instrumentos/procedimentos adotados na sua realização, destaco

que o contexto da investigação e seus sujeitos contribuíram significativamente para que escolhas fossem feitas, pois em estudos qualitativos não se pode pensar em definições pré-determinadas e inflexíveis, já que

o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato é construído na prática, no exercício do fazer pesquisa. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode se transformar numa camisa de força. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações, cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão. O método é vivo... (GATTI, 1999, p. 77-78).

Para finalizar este capítulo, permito-me refletir que alternativas foram criadas diante de um contexto de relações estreitadas, no qual os sujeitos demonstraram engajamento com o estudo proposto. O tempo prolongado de inserção, no contexto de pesquisa, possibilitou a construção de estratégias e novas saídas para que os dados fossem produzidos diante de uma gama de instrumentos/procedimentos adotados. A compreensão dos sujeitos enquanto colaboradores, em detrimento da concepção de sujeitos pesquisados, foi essencial para que os cuidados e atitudes de respeito permeassem todo o processo e assim permitiram aproximação e **coMtato** entre todos que estiveram envolvidos neste estudo.

## CAPÍTULO IV



*“Ser professor de Educação Física na Educação Infantil é se surpreender a cada semana com alguma novidade que as crianças te falam e, também se sentir feliz com cada beijo e abraço, pois ali posso ter certeza que a recíproca é verdadeira”.*

Rafael Ferreira de Melo  
Bolsista PIBID/CAPES –UFPR (2012-2014)

#### 4 O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Passava os dias ali, quieto, no meio  
de coisas miúdas. E me encantei.  
Manoel de Barros<sup>59</sup>*

No decorrer do processo de elaboração deste estudo alguns instrumentos/procedimentos foram adotados para que assim fosse possível construir dados que dessem conta de responder a problemática da pesquisa em questão. Tais instrumentos/procedimentos foram edificados mediante o entendimento da necessidade de interpretação da complexidade do contexto estudado. Tal entendimento foi significativo para que eu compreendesse que coisas miúdas são encantadoras e podem responder a muitas inquietudes.

Sendo assim, optei pela **investigação interpretativa** que está pautada no *“significado conferido pelos “actores” (grifo dos autores) às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994, p.32)”*.

Para acessar os significados, conferidos pelos atores colaboradores deste estudo, fez-se necessário olhar para todo o produto de cada procedimento metodológico adotado, para então estabelecer relações entre as informações construídas e assim edificar dados plausíveis de interpretação. Neste caminho, pautei-me na estratégia de **triangulação** dos instrumentos/procedimentos, ou seja, busquei confrontar as informações obtidas pelas diferentes técnicas adotadas e, dessa maneira, foi possível observar o material compilado no contexto pesquisado, bem como organizar e sistematizar as respostas construídas pelos sujeitos (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994).

Trato o produto, dos instrumentos/procedimentos realizados, primeiramente enquanto informações e não dados em si, pois ancore-me no entendimento de que *“é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar de “dados” (grifo dos autores) da investigação (ERICKSON, 1986, p.149 apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994,*

---

<sup>59</sup> Trecho da entrevista: “Manoel de Barros faz do absurdo sensatez” ao Jornal Estado de São Paulo (18/10/1997). Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel11.html>, acesso em 26/04/2015.

p. 107)<sup>60</sup>. Erickson (1986) citado por Lessard-Hérbert; Goyette e Boutin (1994) acrescenta:

o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (ERICKSON, 1986, p.149 *apud* LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994, p. 107).

O caminho de transformação das informações em dados iniciou com a análise criteriosa do produto de cada um dos instrumentos/procedimentos metodológicos adotados. Para isso realizei uma **leitura apurada**<sup>61</sup> e iniciei o processo de interpretação das informações encontradas. Com este procedimento compreendi:

a interpretação intervém, em primeiro lugar, antes do tratamento dos dados, por ocasião da sua recolha, quando se torna necessário sistematizar as respostas dos inquiridos num formato tal que permita resumir e organizar a sua produção de modo a que esta se torne compreensível (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994, p.110).

A utilização do procedimento de leitura das informações, enquanto recurso de produção e identificação dos dados, ancora-se no entendimento que há a necessidade de “*redução das notas de trabalho (ERICKSON, 1986 apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994, p.115)*”, para que assim seja possível a **identificação das unidades de base** e o **recorte** que levará a produção dos dados (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1994).

Com este entendimento realizei por diversas vezes a leitura do conjunto das informações construídas pelos diferentes instrumentos/procedimentos adotados. Esta análise contribuiu para que eu pudesse “*identificar unidades de base, isto é, as unidades de sentido (ERICKSON, 1986 apud LESSARD-HÉRBERT; GOYTTE e BOUTIN, 1994, p.115)*”.

---

<sup>60</sup> A necessidade de recorrer aos estudos de Lessard-Hérbert; Goytte e Boutin (1994) para apresentar as concepções de Erickson (1986) se justifica diante a dificuldade de acessar a pesquisa deste último, já que não há tradução para a mesma.

<sup>61</sup> O termo **leitura apurada** foi construído a partir do entendimento da necessidade do “*investigador ler, por diversas vezes, o conjunto das suas notas*”, segundo Erickson (1986 *apud* LESSARD-HÉRBERT; GOYTTE e BOUTIN, 1994, p.115).

Este procedimento me possibilitou compreender que a interpretação dos dados construídos pode ser realizada à luz da teoria **da relação com o saber** de Charlot (2000), pois a partir da triangulação realizada com uma leitura apurada das informações, além da identificação das unidades de base e do recorte para redução dos dados, pude observar que os acadêmicos, ao falarem sobre a experiência docente com crianças pequenas na Educação Infantil, remetem-se a **relação com o saber** da docência de se tornarem professores.

Uma relação que não se limita a apropriação do saber apenas enquanto conteúdo intelectual, mas uma relação com o saber que, também, está intimamente ligada ao domínio de atividades e relações com outros sujeitos e consigo próprio. Portanto, trata-se de uma relação com o saber tanto **epistêmica**, quanto **identitária** e também **social**, classificação esta proposta por Charlot (2000).

A partir dessa compreensão, pauto-me nas questões que nortearam a pesquisa e organizo as discussões a partir de três dimensões de análises:

- A aproximação dos acadêmicos com o saber docente da Educação Infantil;
- As escolhas dos acadêmicos no fazer docente com a criança pequena;
- Da aproximação ao envolvimento: a mobilização do encantamento na Educação Infantil.

#### **4.1 A APROXIMAÇÃO DOS ACADÊMICOS COM O SABER DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No decorrer da pesquisa, bem como no período destinado a organização dos dados, pude observar que uma das três formas **da relação epistêmica com o saber**<sup>62</sup> marcou consideravelmente a experiência docente dos acadêmicos na Educação Infantil. Trata-se da relação epistêmica **distanciação-regulação**, na qual o aprender se define pelo domínio das relações (CHARLOT, 2000).

Tal observação foi construída a partir do entendimento de que as relações sociais foram por demais significativas neste momento de formação dos acadêmicos, estes que paulatinamente aprenderam a se relacionar com as crianças

---

<sup>62</sup> Segundo Charlot (2000), do ponto de vista epistêmico há três formas de relação com o saber, sendo elas: 1) objetivação-denominação: apropriação do saber objeto; 2) imbricação do Eu na situação: domínio de uma atividade; 3) distanciação-regulação: domínio de relações.

pequenas, com a instituição de Educação Infantil e com as profissionais deste espaço educativo, como também com a própria universidade. Esse processo exigiu dos acadêmicos a construção de um autoconhecimento para que assim pudessem garantir *“um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo (CHARLOT, 2000, p. 70)”*.

O movimento de reflexão sobre si mesmo aconteceu durante toda a experiência no Educamovimento e se construiu a partir de vivências em diferentes atividades e situações. Estas, por vezes, fizeram com que os acadêmicos reavaliassem determinadas posturas, considerações e atitudes. Sobre isso, observei que, de fato, havia um desconforto com os sujeitos e espaços no início das relações proporcionadas pelas atividades do Educamovimento. Considero que esse desconforto refletia o próprio **distanciamento** que os acadêmicos relataram sobre a docência com a criança pequena e as complexidades exigidas nessa etapa da Educação Básica.

Pude entender melhor tal distanciamento a partir da realização e análise das entrevistas semiestruturadas, nas quais conheci individualmente cada sujeito, suas trajetórias pessoais e **experiências sociocorporais**<sup>63</sup>. A partir das falas verifiquei que havia pouca relação com a criança pequena ou com os saberes da infância na escolha pela licenciatura em Educação Física.

Então, na verdade, eu nunca tive muita proximidade para trabalhar, nunca tive pensamento em trabalhar muito na Educação Infantil (ÁLVARO, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Não era minha primeira opção, eu não queria trabalhar com criança (CAHUANE, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Não era o que eu queira, eu nunca quis trabalhar com os pequenininhos, com criança mesmo (CAROLINA, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Os estudos de Figueiredo (2004) revelaram que as experiências sociocorporais vividas na infância não fazem parte da lembrança dos futuros professores e pouco influenciam os jovens na escolha pela docência na Educação Física. Todavia, observei que mesmo estando na universidade e em um curso de licenciatura, poucas foram as referências sobre os saberes docentes da Educação Infantil que os mobilizaram a ingressarem no Educamovimento. Tal evidência me remete aos estudos de Gomes (2012), os quais apontam que a Educação Física

---

<sup>63</sup> Figueiredo (2008).

ainda não tem dado espaço para inserção dos estudos da criança pequena, pelo menos, não na formação dos futuros professores.

A esse respeito, identifiquei que o processo de aproximação e inserção no Educamovimento, de maneira geral, se deu a partir das relações que os acadêmicos construíram na universidade, com seus pares, com uma professora e uma disciplina específica. Nessa observação há um dado que muito me chamou atenção, refere-se ao fato de alguns dos acadêmicos revelarem que não sabiam que a Educação Física também está presente na Educação Infantil, conforme mostram as seguintes falas:

Bom na minha sala tinham três alunos que já participavam desse projeto. Falavam bastante bem desse projeto, daí eu me interessei. Vim aqui, vi como era o projeto e, como eu gosto bastante de criança, resolvi ver como era as experiências. Nunca tinha visto Educação Física na área da Educação Infantil, assim não sabia como era e queria ver. Acabei gostando! (FERNANDO, 09/07/2013 – entrevista semiestruturada).

O PIBID na verdade eu não conhecia. Não tinha a mínima ideia de que a Educação Física trabalhava com a Educação Infantil. Eu tive o conhecimento pelo edital que o pessoal da minha turma fez e recomendaram (JONATAN, 17/06/2013 – semiestruturada).

Estas duas falas trazem alguns elementos para serem discutidos, no entanto, o desconhecimento da atuação docente na escola da criança pequena me causa bastante inquietação. Este dado me remete a ausência dos saberes docentes da criança pequena no interior da licenciatura em Educação Física, pois penso que se os acadêmicos não visualizavam a Educação Física na escola da pequena infância, provavelmente seja porque eles, na universidade, ainda não haviam tido acesso a esses estudos. E, se tiveram, talvez a forma como aconteceu não os tenha tocado de maneira que construíssem **sentidos**<sup>64</sup> em suas formações.

Minhas inquietações se tornam maiores quando analiso os dados e verifico que nenhum dos acadêmicos estava cursando o primeiro período desta licenciatura. Pelo contrário, mais da metade deles, ao iniciarem no Educamovimento, cursavam pelo menos o quarto período, ou seja, estavam na metade do curso. Dois deles cursavam o último ano desta graduação.

A partir do cruzamento desses dados muitas questões começam a suscitar, no entanto, há uma provocação que me parece urgente: se os acadêmicos não

---

<sup>64</sup> Utilizo o termo **sentido** pautada nos estudos de Charlot (2005), nos quais o autor defende que uma situação precisa ter sentido para um aluno, de tal maneira que o induza a querer aprender, saber e ou estudar sobre aquilo.

buscassem a inserção no Educamovimento, quando saberiam que a docência da Educação Física engloba todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil?

Sem resposta para esta questão, volto novamente meu olhar para análise das falas apresentadas e observo algo que me parece bastante positivo, a presença das relações com os pares, ou seja, com os colegas de curso na aproximação com saberes distantes. Esta observação me revela a riqueza dos encontros e das relações, nas quais os sujeitos inacabados (CHARLOT, 2000) e aprendentes (ASSMANN, 2003) contribuem mutuamente na construção dos saberes durante a formação docente.

A esse respeito, penso que as relações acadêmicas transbordam a relação estudante e professor, da mesma maneira, observo que a formação ultrapassa os limites da sala de aula, isto porque avalio que a formação acontece em todos os tempos e espaços e, principalmente, entre todos os sujeitos. Muito embora esse movimento de construir a formação com todos os sujeitos tenha substancial valor para mim, não posso deixar de apontar meu entendimento sobre o papel da universidade e seu corpo docente na formação do futuro professor.

Assim sendo, reflito que os colegas só puderam contribuir ou despertar o interesse dos acadêmicos pelos saberes da criança pequena porque, em primeiro lugar, esses colegas tiveram a possibilidade de conhecerem e se aproximarem desses saberes para então socializá-los. Tal reflexão se sustenta a partir do momento que observo, nas falas, a referência de uma disciplina e de uma professora, mobilizadoras do interesse pela participação no Educamovimento:

eu tive a matéria de Contexto 1, com a professora (cita o nome), aí eu soube do Projeto Educamovimento. Eu sempre gostei bastante da Educação Infantil e com a matéria me apaixonei ainda mais. Daí fiquei sabendo do projeto, comecei a ser voluntária, vinha para as reuniões, fui ao CMEI e depois consegui a bolsa (ALESSANDRA,05/07/ 2013 – entrevista semiestruturada).

A fala da Alessandra contempla muitas outras falas e observações construídas durante o processo da investigação, pois em um ano de inserção no contexto de pesquisa não consegui observar ou identificar qualquer menção diferente desta apresentada pela acadêmica.

Na verdade, a partir da análise desta fala e da reflexão que realizo, consigo identificar dois grupos distintos entre os acadêmicos colaboradores desta pesquisa: o primeiro construído por aqueles que desconheciam a inserção da Educação Física na Educação Infantil e se inserem no Educamovimento mobilizados pela relação construída com os colegas de curso. O segundo grupo é constituído por acadêmicos que participaram da disciplina “A Educação Física em Contextos Educativos I” ou tiveram oportunidade de conhecer e/ou se relacionar, de alguma maneira, com a professora citada por Alessandra.

Esta observação me faz refletir que os acadêmicos se remetem a apenas uma professora, de todo um corpo docente, ao falarem sobre a Educação Física na Educação Infantil. E, tal constatação, me causa desassossego quando observo que a disciplina “A Educação Física em Contextos Educativos I” é ministrada para os acadêmicos que estão no quinto período do curso, ou seja, no final do terceiro ano da licenciatura.

A partir disso, outras questões me suscitam: em uma licenciatura, é possível conceber que apenas um dos docentes seja o único responsável por tratar os saberes da docência na Educação Infantil? Os saberes da criança pequena conseguem ser contemplados em apenas uma disciplina ou precisam permear e dialogar com outros saberes? Por fim, é possível dizer que, neste curso, há fragmentação no processo de formação dos futuros professores? Se há fragmentação, esta se relaciona com a construção do currículo ou a ausência de diálogo entre os diferentes saberes que constituem a docência?

Logicamente, estas provocações não serão por mim respondidas. Afinal, penso que seria necessário construir um novo estudo, um específico sobre a organização curricular e a relação docente da licenciatura em Educação Física na UFPR. Todavia, neste momento preciso debruçar-me nas questões que norteiam essa pesquisa.

Sendo assim, sigo com as análises e encontro outros elementos que permearam o processo de aproximação dos acadêmicos com os saberes docentes da Educação Infantil. Nesse momento, posso dizer que pude entender, a partir da análise dos dados, que a formação inicial e as relações construídas na universidade contribuíram na construção de um movimento de ressignificação de escolhas e interesses por parte dos acadêmicos.

O diálogo com os colegas, a participação na disciplina “A Educação Física em Contextos Educativos I”, a relação com a professora responsável por esta disciplina e o contato com os saberes docentes da criança pequena, foram fundamentais para que os acadêmicos, que não tinham interesse em trabalhar na Educação Infantil, passassem a se interessar pelos saberes próprios desta etapa da educação.

Acredito que o movimento de ressignificação, do interesse pela docência com a criança pequena, foi se construindo na medida em que os acadêmicos passaram a enxergar a complexidade da docência, perceberam que precisavam aprender mais e se interessaram por aquilo que não sabiam. Afinal havia o interesse em se tornarem professores.

Isso se reflete nas falas em que os acadêmicos revelam a necessidade de se aproximarem dos saberes docentes da Educação Infantil, ainda na formação inicial, para superarem desafios relacionados à formação e atuação com crianças pequenas.

Uma oportunidade de trabalhar com um público diferente, com crianças (RAPHAEL, 05/07/2013 - entrevista semiestruturada).

Eu queria aprender novas coisas e abrir mais o horizonte (ÁLVARO, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Então, o projeto foi uma forma de tentar me superar, já na minha formação, para quando eu me tornar um professor (LEANDRO, 17/06/2013 - entrevista semiestruturada).

Foi um desafio que eu quis enfrentar para ter mais experiência (CAROLINA, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Nesses fragmentos, da entrevista semiestruturada, consigo identificar a ânsia pelo saber, inquietude com o desconhecimento e sobretudo a valorização da experiência da prática docente enquanto um dos elementos constituintes da formação do futuro professor. A respeito disso, os estudos de Figueiredo (2004) revelaram que no decorrer do processo de formação há outras questões, menos recorrentes, que influenciam nas escolhas durante o curso. Para esta autora,

diferentemente da escolha a partir do fato de o aluno ter tido uma experiência específica com aquele determinado conteúdo, há casos em que a escolha ocorre, por motivo contrário: o aluno, considerando ter tido uma experiência ampla com certos conteúdos, escolhe disciplinas que mobilizam

outros com os quais não havia tido nenhuma experiência anterior (FIGUEIREDO, 2004, p.103).

As considerações de Figueiredo (2004), na análise das falas dos acadêmicos, me conduziram ao seguinte entendimento: durante a formação inicial, dos futuros professores, há situações em que os acadêmicos precisam se **distanciar** de determinadas circunstâncias para **regular** o processo de inserção em outras situações (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a compreensão de que é necessário o engajamento em disciplinas ou projetos relacionados à docência, na escola da criança pequena, revelam o distanciamento das escolhas construídas a partir de experiências sociocorporais, vividas antes da universidade, ou seja, a aproximação com outras experiências a serem edificadas e **relações a serem dominadas** (CHARLOT, 2000).

Embora eu considere esse movimento importante no processo de formação acadêmica, consigo perceber o quanto ele se torna caro aos acadêmicos. Afinal, considero que se trata de um momento de instabilidade acadêmica, o qual pode afetar a construção da sua formação como docente. Isso porque, cada sujeito ao tomar a decisão de se inserir em um contexto desconhecido, para construir suas aprendizagens, pode vir a vivenciar experiências das mais diferentes possíveis, desde as que geram alegrias até aquelas que produzem determinado desconforto.

Sobre isso, penso ser adequado, para este estudo, analisar aquilo que os acadêmicos contam sobre a inserção no Educamovimento, suas experiências e as relações construídas no contexto da docência com a criança pequena, bem como, as implicações desta experiência no processo de formação docente. Para isso, debruçar-me-ei nas falas que contribuem para a compreensão do processo no qual os acadêmicos necessitam aprender a dominar outras relações em um novo espaço social, o mundo da Educação Infantil.

O acompanhamento semanal nas reuniões do Educamovimento, bem como o envolvimento em outras atividades que os acadêmicos participavam, ajudou-me de maneira significativa no entendimento de alguns caminhos que permearam a inserção desses sujeitos em um contexto desconhecido.

Assim, pude verificar que os primeiros momentos foram marcados por situações de distanciamento, desconforto e desassossego. Esses sentimentos, não raro, se tornavam públicos nas conversas durante as reuniões através de desabafos individuais, coletivos e também nas expressões corporais de concordância sobre

inquietações dos colegas. Tais inquietações se relacionavam desde a relação com a criança pequena, até as relações com as instituições de Educação Infantil e suas profissionais. Pela pesquisa, consegui observar que haviam algumas preocupações responsáveis por tal inquietação.

A primeira refere-se ao contato muito próximo com os sujeitos, exigência da profissionalidade docente com a criança pequena (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e o receio com doenças contagiosas como a gripe e também com a transmissão de piolhos. Tal preocupação foi revelada em uma conversa entre os acadêmicos e a coordenadora do Educamovimento, na qual um deles apontou a necessidade das crianças receberem vacina contra gripe:

professora, eles (se refere as crianças) precisam ganhar vacinas (se refere a vacina contra gripe) (JONATAN, 30/04/2013 – diário de campo).

Esta fala foi aprovada por duas colegas, sendo que uma delas argumentou dizendo que na semana anterior estava com virose. Após a colocação das colegas, Jonatan enfatizou que esteve com sintomas de gripe e precisou de medicação.

Em um outro momento, surgiram preocupações referentes aos piolhos e o receio do possível contágio. Uma das acadêmicas<sup>65</sup> relatou que na sala em que ela ficava havia uma menina cheia de piolhos. Sua inquietação a fez conversar com a professora da turma, todavia, esta professora a deixou ainda mais inquieta quando afirmou que a família não tomava providências quanto a essa situação e que por isso as responsáveis pelo CMEI tomaram a iniciativa de lavarem a cabeça da criança, uma vez por semana, com produto específico.

Posteriormente, as preocupações com os piolhos e com a gripe se tornaram, novamente, temáticas para conversas durante a reunião semanal:

aquelas crianças me passam gripe, me passam tudo, nem estou saindo mais. A primeira gripe eu peguei lá. Fiquei um ano e meio sem pegar resfriado (JONATAN, 14/05/2013 – diário de campo).

Além dessas inquietações, haviam outros desassossegos que angustiam os acadêmicos, um deles está relacionado ao movimento de entrada e saída das

---

<sup>65</sup> Neste caso opto por não revelar o nome da acadêmica para que, de alguma maneira, consiga preservar a criança e a instituição educativa.

crianças nas turmas em que eles estavam construindo a docência. Uma acadêmica revelou suas queixas da seguinte maneira:

a cada semana entram três crianças novas (CAROLINA, 14/05/2013 – diário de campo).

Esta queixa também esteve presente na reunião com uma das supervisoras do Educamovimento. Todavia, em tom de questionamento:

mas quantos alunos são em sala? (CAROLINA, 16/05/ 2013 – diário de campo).

Intuo que essas inquietudes foram construídas no processo de inserção em um contexto até então desconhecido, pois penso que as vivências mais próximas, a realidade da escola da criança pequena, tenham sido realizadas ainda na infância destes acadêmicos, quando eles próprios frequentaram – se frequentaram - as instituições de Educação Infantil.

Dessa maneira, acredito que não tenha sido fácil, para este grupo, adentrar em um espaço com uma cultura própria (FORQUIN, 1993), no qual as relações pedagógicas são edificadas a partir do entendimento de que cuidar e educar são ações complementares e indissociáveis (CERISARA, 1999; FORMOSINHO, 2002).

Nesse sentido, entendo que ao começarem a formação inicial na licenciatura em Educação Física, os acadêmicos passaram a conviver com as relações do mundo universitário e ao se inserirem no Educamovimento, um novo movimento é exigido a estes sujeitos, movimento este permeado de **novas relações a serem dominadas** em um mundo social com características e ritmos próprios (FORQUIN, 1993): a escola da criança pequena.

Neste novo mundo social, outras situações surgiram, novas relações exigiram aprendizagem e domínio (CHARLOT, 2000). Uma delas está relacionada ao encontro de gerações distintas e processos de formação, também distintos: acadêmicos jovens na formação inicial e professoras adultas num processo de formação permanente, aquele que acontece no próprio ofício da docência (VAGO, 2009).

Sobre esse encontro, pude observar que o convívio e as relações com as coordenadoras, supervisoras e com os colegas do Educamovimento, foram

construídas de maneira branda, tranquila e harmoniosa. No entanto, a aproximação com as demais professoras dos CMEIs teve seu início permeada de momentos de intranquilidade. Os relatos dos acadêmicos me levaram a entender que havia determinada disputa tanto pelos espaços e horários, quanto pela atenção das crianças pequenas. Tal entendimento se torna visível nas falas de Carolina, pois em dias e momentos distintos, esta acadêmica revela seu desapontamento com as situações vividas na relação com a pedagoga do CMEI:

sobre o respeito, não estamos sendo respeitados. Enquanto trocávamos de atividade, a pedagoga pegou meu espaço; eu disse que continuaria desenvolvendo a atividade (CAROLINA, 11/06/2013 – diário de campo).

Eu estava aplicando a atividade e aquela pedagoga foi pegar meu espaço e mandou eu ir para sala. Eu disse que não iria, que ia ficar ali ao lado, a professora estava comigo. (CAROLINA, 02/07/2013 – diário de campo).

Os relatos apresentados por Carolina revelam que sua inserção na instituição educativa foi marcada por uma relação de intranquilidade com a pedagoga desta instituição. Esse sentimento era socializado com os colegas, com a coordenadora e também com a supervisora do Educamovimento.

É possível observar, nestas falas, que a acadêmica estava incomodada com a maneira com a qual a pedagoga agia em sua presença, principalmente, quando suas atitudes interferiam nas atividades que a acadêmica estava realizando.

A esse respeito, consigo entender que todo início na atuação docente ou na inserção em espaços educativos, de alguma maneira, acarreta desconforto para todos os sujeitos destes espaços, mesmo quando o sujeito já é formado. Isso porque, uma escola já tem sua organização e seus hábitos construídos pelo grupo que a constitui, quando um outro sujeito se aproxima faz-se necessário uma reorganização de tempos, espaços e ações.

De certa forma, acredito que isso pode gerar instabilidade para quem está chegando e para aquele que está recepcionando. Dessa maneira, penso que tanto a acadêmica, quando a pedagoga, estavam iniciando um processo de aproximação, processo este que, suponho, afetou todos os acadêmicos e todos os sujeitos das instituições educativas. Nessa perspectiva, consigo interpretar, ancorada em Charlot (2000) que: as professoras e os acadêmicos necessitavam aprender a dominar as relações que passaram a viver.

Em vista disso, é muito interessante observar que outro acadêmico faz a mesma queixa:

pegaram o primeiro grupo, passaram com as outras crianças e misturaram tudo (LUCAS, 11/06/2013 – diário de campo).

Esta fala me ajuda a entender que não se tratava apenas de uma atitude da pedagoga, ou mesmo, uma situação de ausência de empatia entre Carolina e a pedagoga em questão. Isso porque, quando o acadêmico apresentou essa queixa, ele está se referindo às outras profissionais. Dessa maneira, coloco-me a pensar se estas posturas não fazem parte da cultura desta instituição e pergunto-me: será que são atitudes construídas pelas profissionais deste espaço que não afetam suas relações, mas causam intranquilidade nos acadêmicos pelo não entendimento dessa (des)organização, ou posturas de resistência a presença dos acadêmicos?

Sobre esta provocação, há um outro dado importante a ser discutido: esses dois acadêmicos não frequentavam o mesmo CMEI, portanto não eram as mesmas profissionais que estavam agindo com as mesmas atitudes, consideradas desrespeitosas. Com isso, intuo que a dinâmica e as rotinas exigidas pela docência com a criança pequena levaram as professoras a tomarem atitudes que constituem uma dinâmica de movimentação de atividades nos espaços compartilhados.

Enfim, suponho que as professoras acabavam se entendendo entre si, porém, esse entendimento não havia sido apropriado pelos acadêmicos. Diante disso, reporto-me à minha experiência docente e reflito o quanto o espaço escolar se edifica a partir de acordos e atritos vividos e muitas vezes não revelados.

Prossigo com as análises e destaco outros atritos vividos pelos acadêmicos diante a necessidade de adentrar em um espaço já construído. Um deles refere-se a disputa pela atenção das crianças pequenas e se revela na fala de Jonatan,

Olha professora (falando com a coordenadora), depois que conversamos, as professoras estão meio cabreiras com a gente. Comigo e com (cita o colega). Não falam com a gente e querem que as crianças não falem. Nós não estamos deixando isso acontecer, mas a educadora não quer ficar com a gente, deixa a gente sozinho com as crianças (JONATAN, 02/07/2013 – diário de campo).

Analisar a fala de Jonatan me ajuda a refletir que a situação de desconforto, revelada pelos acadêmicos, também possa ter afligido de alguma maneira as

professoras que tiveram que partilhar seus espaços e suas crianças com jovens oriundos da universidade. Isso porque tanto as professoras quanto os acadêmicos são sujeitos epistêmicos, portanto: *“sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato”* (CHARLOT, 2000, p.70).

Penso que as emoções e afetos, nas situações vividas, influenciaram a dinâmica de desassossego no compartilhamento dos espaços e na atenção das crianças. Afinal, os acadêmicos entraram em uma instituição na qual havia uma organização específica, organização que eles ainda não conheciam e que de alguma maneira transformaram. De fato, acredito que a inserção dos acadêmicos tenha mudado a dinâmica e a rotina de cada CMEI, eles passaram a chamar a atenção das crianças, pois, até então, eram desconhecidos por elas. Ao chamarem a atenção das crianças acabaram transformando relações já construídas.

A partir das falas apresentadas visualizo dois movimentos distintos, marcados por sentimentos diferentes. O primeiro deles refere-se à confiança que os acadêmicos construíram na relação com a coordenadora do Educamovimento, pois era para ela que desabafavam e relatavam suas aflições, construídas de maneira aberta, sem medos, receios ou impedimentos. A mesma confiança estava presente na relação com os colegas do Educamovimento, mesmo que o grupo estivesse fragmentado por atuarem em dois espaços diferentes, percebi que havia o sentimento de unidade e harmonia, pois ao tratarem sobre as experiências que estavam vivendo a conversa era construída com o grande grupo e não apenas com aqueles integrantes do mesmo CMEI. Portanto, observei um sentimento de pertencimento ao Educamovimento.

Nesse mesmo caminho, muito embora não esteja presente nessas falas, posso acrescentar o sentimento de parceria construído com as supervisoras que os acompanhavam nos momentos da prática docente. Essa parceria eu identifiquei nos momentos em que estive com os grupos juntamente com suas supervisoras. Em momento algum presenciei desentendimentos ou conversas excitadas, pelo contrário, pude observar a formação docente sendo construída pautada no diálogo e respeito. Dessa forma, compreendo que os acadêmicos aprenderam, de maneira tranquila e harmoniosa, o **domínio das relações** com esses sujeitos.

Essas interpretações me mobilizam a discutir dois pontos importantes para esta análise: o primeiro deles está relacionado às professoras das instituições de Educação Infantil, cuja formação é diferente das coordenadoras e supervisoras do

Educamovimento, pois penso que a relação de desassossego entre os acadêmicos e estas professoras tenha sido construída diante da especificidade de formação desses sujeitos. Assim sendo, além do encontro de gerações, estava presente o encontro de formações com características específicas.

Neste cenário, consigo refletir a partir de duas perspectivas: a primeira refere-se a um possível desconhecimento, por parte dos acadêmicos, sobre o papel dessas professoras no processo de formação docente. Penso que talvez por não as reconhecerem como pares de profissão acabaram estabelecendo a parceria apenas com as supervisoras e coordenadoras do Educamovimento. A segunda perspectiva refere-se as professoras que nos CMEIs desenvolvem práticas de movimento com as crianças pequenas e ao receberem acadêmicos da Educação Física se sentem, de alguma maneira, ameaçadas por não terem formação específica.

Um segundo ponto que me proponho a discutir, está ligado à relação de inquietude vivida por Carolina no encontro com a pedagoga do CMEI. O fato é que esta pedagoga estava cursando a graduação em Educação Física, no mesmo tempo em que Carolina esteve no CMEI. Trata-se de uma relação diferente daquela vivida entre os acadêmicos e as demais professoras das instituições educativas, pois neste caso específico, o distanciamento não foi edificado pela diferença na formação dos sujeitos. Muito pelo contrário, a relação de tensão e disputa se deu justamente pelo fato da acadêmica e da pedagoga estarem cursando a mesma graduação. Sobre isso, acredito que o desassossego na relação tenha sido construído pelas funções distintas que cada uma delas representava na instituição educativa.

Uma última questão que acredito merecer atenção no difícil processo de encontro entre acadêmicos e professoras dos CMEIs, está ligada ao fato de que essas profissionais não participavam de outros eventos ou atividades proporcionadas pelo PIBID/CAPES-UFPR<sup>66</sup>, ou seja, não vivenciaram experiências que as ajudassem na compreensão de que todos os sujeitos, da instituição educativa, são de alguma maneira corresponsáveis pela formação de acadêmicos que realizam a prática docente nesse espaço (GARANHANI, 2009).

Nesse sentido, considero importante a reflexão de que nas diferentes licenciaturas o foco não está na formação docente para a universidade, as

---

<sup>66</sup> Apesar das professoras não participarem de todas as ações que as supervisoras vivenciaram no PIBID/CAPES-UFPR, preciso esclarecer que houve o cuidado por parte da coordenação do Educamovimento, em realizar uma reunião de apresentação do Projeto as profissionais das instituições educativas envolvidas, assim como uma reunião final das atividades do projeto.

professoras são formadas para a docência na escola. Logo, receber e formar acadêmicos é também uma formação que acontece na prática, quando recebem acadêmicos nas instituições em que trabalham. Portanto, ao mesmo tempo em que os acadêmicos aprendem, na escola, a serem professores de crianças pequenas, as professoras aprendem a formarem futuros professores.

Esse processo de aprender a docência envolve outros sujeitos que são fundamentais para a construção desses professores em formação inicial e continuada, trata-se das crianças pequenas, das relações estabelecidas e dos saberes produzidos e apropriados sobre e com elas.

A respeito da relação com as crianças pequenas, considero que tenha sido um processo que exigiu estudo – **apropriação dos saberes** (CHARLOT, 2000) da docência na Educação Infantil e o **domínio de atividades** (CHARLOT, 2000) docentes por parte dos acadêmicos para que conseguissem **regular a situação** (CHARLOT, 2000) de encontrarem com sujeitos que, *a priori*, não estavam presentes nas opções profissionais estabelecidas no início da formação inicial. Portanto, o estabelecimento da relação com as crianças pequenas exigiu a imbricação das três maneiras **epistêmicas de relação com o saber** (CHARLOT, 2000) as quais são: objetivação – denominação, imbricação do Eu na situação e distanciação - regulação.

Posso dizer que o movimento de regulação teve um início bastante conflituoso, no qual a ausência dos saberes sobre as características da criança pequena e a especificidade docente na Educação Infantil implicaram numa relação de afastamento e não reconhecimento das crianças pequenas no início do percurso da construção docente dentro dos CMEIs. Assim sendo, apresento falas, de alguns acadêmicos, que contribuem para o entendimento e interpretação das relações vividas, por eles, no processo de aproximação e relação com as crianças pequenas:

não sei se acontece só quando eu estou lá, pedir por favor e licença. Estou ensinando eles à entrarem no tatame. Hoje em dia às crianças não respeitam mais nada da gente. Quando eu era criança, se fizesse isso (refere-se as atitudes das crianças). Precisa retomar a educação e a disciplina. (CAROLINA, 16/05/2013 – diário de campo).

Eu fiz toda a rotina com a turma. Foi horrível! As crianças estavam muito agitadas (CAHUANE, 09/07/2013 – diário de campo).

Sobre o material: você fala é para usar, mas elas querem mexer (LEANDRO, 02/08/2013 – diário de campo).

Ao apreciar as falas dos acadêmicos intuo que, num primeiro momento, esses sujeitos estavam centrados em si mesmos, nos processos e dilemas que se propuseram a enfrentar. Dessa forma, percebo que a criança, para eles, era considerada como mais um dos problemas que afligia as experiências vividas no Educamovimento. Isso porque, muitas vezes responsabilizavam a elas as dificuldades sofridas por eles.

Sigo a análise e percebo que ao mencionar as crianças pequenas dos CMEIs, os acadêmicos não estavam conscientes de que o espaço foi ocupado por eles, um espaço que era das crianças pequenas, que foi construído por elas e por isso tem suas características. Portanto, aquilo que, num primeiro momento, Carolina considera ausência de respeito ou indisciplina poderia ser apenas uma forma da criança interagir com seus colegas, em sua escola. Da mesma maneira, a agitação citada por Cahuane ou o mexer que inquietava Leandro, poderiam representar uma das **linguagens infantis** (BRASIL, 2009) e a maneira como exploram as situações e os materiais.

Nesse sentido, observo que para os acadêmicos, naquele momento, se fazia presente uma concepção de criança enquanto sujeito passivo no processo da própria aprendizagem. Acredito que a ausência ou insuficiência de discussões teóricas a respeito da educação da criança pequena tenha conduzido os acadêmicos a conceberem as crianças pequenas como sujeitos que precisavam fazer o que os adultos – neste caso os jovens – queriam que fizessem, sem poder expressar as suas necessidades e seus desejos. Portanto, quando a criança demonstra, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2009), o seu descontentamento ou seu ponto de vista sobre a situação, suas atitudes eram consideradas como algo que atrapalha ou incomoda.

Assim, observo nessas falas uma carência sobre os saberes da especificidade docente exigida na Educação Infantil. Afinal, parece-me que não havia a compreensão de uma das características próprias da criança pequena que é a **globalidade infantil** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Acredito ser necessária a compreensão de criança enquanto sujeito global, que pensa, age e sente, ao mesmo tempo. Portanto, aquilo que para os acadêmicos significava agitação ou mesmo falta de respeito, para as crianças pequenas poderia significar sua maneira própria de aprender e se relacionar com o mundo.

Ainda sobre as carências, acredito ser possível observar que não havia constituído-se o entendimento, por parte dos acadêmicos, sobre o sujeito enquanto um ser humano singular (CHARLOT, 2000). Isso porque, percebo em algumas falas certa generalização das atitudes infantis:

eu não entendo as meninas. Todos os meninos fazem, mas as meninas não fazem (CAHUANE, 11/06/2013 – diário de campo);

A minha maior dificuldade é que todos estão fazendo e um ser não quer. Não consigo dar atenção para ele e para todos (CAROLINA, 11/06/2013 – diário de campo);

Eu nem sei o nome da criança. Eu confundo o nome daqueles garotos. São todos iguais (CAROLINA, 11/06/2013 – diário de campo).

Entendo que faltou aos acadêmicos a compreensão de que cada criança precisa ser tratada como única, definida dentro de sua singularidade, reconhecida por seu nome e olhada diante sua necessidade. Muito embora, eu compreenda que não seja uma tarefa fácil dentro da complexidade da escola da criança pequena, entendo que seja uma exigência docente na Educação Infantil.

Sobre tudo isso, à luz da teoria de Charlot (2000), concluo que todos os conflitos, vividos e anunciados, eram tanto internos quanto externos, pois haviam fragilidades teóricas (não posse do saber-objeto) e práticas (não domínio de atividades) a serem reconhecidas e refletidas internamente para que então fosse possível dominar as relações exigidas neste contexto de atuação docente.

Acredito que os acadêmicos estavam diante da situação de aprender a dominar relações com crianças pequenas e, sobretudo, também precisavam aprender a dominar a situação de fragilidade que os constituíam naquele momento. Dessa maneira, havia a reciprocidade no aprender a dominar-se a partir do domínio da relação com o outro (CHARLOT, 2000).

Contudo, essa situação não perdurou por todo o tempo, pouco a pouco, a distância reduziu, os conflitos diminuíram e as fragilidades deram espaço ao fortalecimento da aproximação. A partir de então, as relações ficaram estreitadas e o convívio permitiu o desamarrar dos nós e a construção de laços, assim outras experiências foram vividas e contadas. Um caminho de relações serenas passou a ser construído.

O processo de transição de relações de desassossego para relações serenas foi possível a partir do momento em que os acadêmicos e demais sujeitos

aprenderam a dominar as relações presentes no Educamovimento. Segundo Charlot (2000) o sujeito epistêmico para aprender dominar uma relação precisa entrar em um dispositivo relacional e, muitas vezes, isso exige certa paciência e também determinada introspecção para entender as pessoas com as quais deverá se relacionar.

De fato, identifiquei que os acadêmicos necessitaram de paciência e tenacidade para permanecerem e enfrentarem os desassossegos encontrados no início das relações exigidas na prática docente vivenciada no Educamovimento. Todavia, precisaram também perceberem-se enquanto sujeitos aprendentes (ASSMANN, 2003) e inacabados (CHARLOT, 2000) para que assim reconhecessem em si mesmos as fragilidades presentes que afetavam as relações.

Constato que o processo de reconhecimento de si foi edificado, primeiramente, a partir das relações afetivas construídas com as crianças pequenas. Na verdade, acredito que a afetividade foi o primeiro elemento mobilizador do interesse pela criança e pelos saberes docentes da sua escola, as instituições de Educação Infantil.

Tal compreensão é edificada a partir do entendimento de que a **vulnerabilidade infantil** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) exigiu um contato mais próximo entre acadêmicos e crianças. Se nos primeiros encontros essa aproximação causava estranheza para os acadêmicos, paulatinamente, eles foram se rendendo aos olhares, toques, beijos, abraços e sorrisos. O carinho das crianças auxiliou na construção do verdadeiro coMtato com a docência na Educação Infantil.

A respeito disso, houve um momento muito interessante na pesquisa, quando em uma das reuniões alguns acadêmicos demonstravam, fervorosamente, as inquietudes com a falta de aproximação com as professoras dos CMEIs e, de repente, um deles relata um fato que contribui para entender as relações afetivas que estavam sendo construídas:

para compensar, quem diria que eu estaria dizendo isso hoje. O bom dia que elas dão, as crianças. Elas chegam abraçando (RAFAEL, 11/06/2013 - diário de campo).

Consigo enxergar nesta fala a construção da sensibilidade docente, na qual o acadêmico é afetado pelas ações e demonstrações afetivas das crianças. Sobre isso, Amorim e Navarro (2012), defendem que a sensibilidade e o afeto são

essenciais para o professor de criança pequena. A partir disso, entendo que o afeto demonstrado pela criança afetou o acadêmico e isso pode ter o ajudado a construir ações e atitudes afetivas com as próprias crianças. De tal maneira que, em outros momentos, o acadêmico fez questão de revelar sua sensibilidade com a afetividade infantil:

[cita os nomes dos colegas] são os mais próximos e sabem que eu não queria trabalhar na Educação Infantil. [...] eu achava que eu não gostava de trabalhar com as crianças. **Hoje eu posso dizer que sou apaixonado pelas crianças da Educação Infantil**, nunca imaginei que diria isso (RAFAEL, 02/08/2013 – diário de campo).

Às vezes eu faltava, **sentia falta das crianças**. Comecei a me apegar muito, quando eu não ia, sentia falta. Parece que as crianças também sentiam. Eu chegava e **as crianças já vinham me abraçar**. Um em uma perna, outro em outra. (RAFAEL, 02/08/2013 – diário de campo).

As falas de Rafael me levam a análise de que o processo da aproximação afetiva, construída na relação com as crianças, se tornou o elemento mobilizador da vontade e do interesse em estar na instituição educativa, assim como o interesse em estar com as crianças. A partir disso, reflito sobre os primeiros encontros com este acadêmico e, pautada em seu relato de que não queria trabalhar na Educação Infantil, identifico um movimento de conhecimento interno neste sujeito, uma dinâmica de ressignificação de escolhas e construção de novos **sentidos** para sua docência a partir do prazer do contato com a criança pequena.

Para discutir o papel do sentido na formação docente, anoro-me nos estudos de Charlot (2000), nos quais o autor defende:

a criança mobiliza-se, em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. (CHARLOT, 2000, p. 55).

Muito embora o autor se refira as crianças para tratar a questão do sentido de uma atividade enquanto mobilizador para o investimento na mesma, creio ser possível remeter essa reflexão, também, na formação dos acadêmicos em processo de formação, pois penso que a relação com a criança pequena trouxe sentido para experiência sociocorporal que estavam vivenciando.

A partir disso, há outra situação muito significativa que contribui no entendimento da movimentação interna na construção de novos sentidos para uma

mesma experiência sociocorporal vivida no Educamovimento. Nas primeiras reuniões em que inicie a observação, presenciei Jonatan relatando algumas coisas que o incomodavam. Durante o relato desabafou:

não aguento mais ser chamado de pai (JONATAN, 14/05/2013 – diário de campo).

Passados alguns meses, este acadêmico participou de um congresso e teve a oportunidade de contar sua experiência docente com as crianças pequenas, felizmente eu estava presente e assim pude ouvir a mesma fala, porém com outro sentido:

a minha primeira experiência no CMEI realmente foi impactante para mim. Eu estava dando aula, fazendo minha prática e daí fui chamado de pai por um aluno. Pô eu com dezenove anos, no segundo ano de curso da universidade, ser chamado de pai por um aluno. **Ai que eu comecei realmente a me tocar que o professor tem um papel fundamental dentro da escola.** A criança muitas vezes tem você como uma válvula de escape com o que ela não tem em casa. O professor entra justamente aí, principalmente a figura masculina, ele está proporcionando, está mostrando uma figura que inspira essa criança. O aluno, a estar seguindo algum rumo que ele acredite que seja bom para ele (JONATAN, 26/09/2013 – diário de campo).

A respeito das falas de Jonatan, acredito que a construção de novos sentidos, para experiência sociocorporal que vivenciava, foi mobilizada tanto pelo contato com as crianças, como pela relação com os saberes docentes da Educação Infantil. Concluo isso, pois minha participação permanente, nas reuniões semanais e em outros tempos com os acadêmicos, me permitiu observar que a parceria com as coordenadoras e supervisoras, do Educamovimento, foi muito significativa no entendimento de que alguns saberes sobre a docência na Educação Infantil, sobre a vida e sobre as relações precisavam ser apropriados para que eles conseguissem construir laços com os CMEIs e seus sujeitos, as crianças pequenas e as professoras.

Acredito que aproximação e apropriação dos saberes docentes da Educação Infantil permitiu aos acadêmicos um novo rumo para as experiências sociocorporais e relações vividas nos CMEIs. Isso é revelado nas novas posturas e atitudes ao se referirem às crianças pequenas e às professoras.

A relação que antes era de distanciamento, em que os acadêmicos eram um grupo e os sujeitos dos CMEIs outro, passa a ser uma relação de unidade, na qual há o reconhecimento de todos os sujeitos em um mesmo grupo. Enfim, para os acadêmicos, os outros deixaram de ser eles e passaram a ser: **nós**. Essa nova concepção de grupo, na qual as crianças pequenas se inserem, é revelada nas seguintes falas:

vamos lá, você tira fotos com nossos alunos (MUNISE, 28/05/2013 – diário de campo);

O cartaz da minha turma foi o mais zuado<sup>67</sup>; aqui tem uma foto de uma aluna minha (JONATAN, 28/05/2013 – diário de campo).

Essas falas me ajudam a perceber que as crianças pequenas passaram a fazer parte das preocupações dos acadêmicos, de fato, acredito ser um novo momento para estes sujeitos. O reconhecimento e a aproximação efetiva com as crianças pequenas permitiram aos acadêmicos compreendê-las dentro de suas características e perceberem que elas são, também, protagonistas em sua própria formação. Para além disso, acredito que os acadêmicos tomaram consciência de que aprendem, com as crianças pequenas, a se tornarem professores da Educação Infantil.

Com base nisso, apresento uma fala que penso ser significativa para elucidar esta constatação:

eu tenho uma tática, eu aponto a criança e os colegas falam o nome. Pedi ajuda para as crianças, quando aponto o dedo elas me dizem o nome (CAROLINA, 11/06/2013 – diário de campo).

Dentre outras várias falas e relatos, opto por tomar este enquanto referência para iniciar a interpretação, pois ao observar a trajetória desta acadêmica deparo-me com as inquietudes que a afligiam no início do Educamovimento, quando muitas coisas a incomodavam, principalmente o fato de não conseguir lidar com a turma toda e tampouco reconhecer as crianças pequenas pelos seus nomes.

Consigo compreender que, neste novo momento, a acadêmica apresenta uma tomada de consciência sobre a participação ativa das crianças pequenas no processo da aprendizagem infantil. Nesse mesmo caminho, compreendo que a

---

<sup>67</sup> Expressão utilizada pelo acadêmico para dizer que o cartaz estava bagunçado e diferente.

acadêmica revela, também, uma concepção de criança pequena enquanto sujeito do saber, que mesmo sendo pequena de tamanho se torna grande nas relações de tal maneira que consegue ajudar sujeitos maiores e /ou mais velhos.

Sigo com as análises sobre o processo de tomada de consciência de Carolina, a respeito da criança pequena enquanto protagonista no seu processo de formação, ao cruzar os dados produzidos no início das observações com outros construídos no decorrer deste estudo. Observo que para esta acadêmica as crianças pequenas, que no início precisavam aprender disciplina e respeito, que não paravam de falar e incomodavam quando não queriam fazer determinada atividade, passaram a ser valorizadas por suas atitudes e interações. Tal valorização está presente no seguinte relato:

as crianças criaram estratégias para pegar o rabo dos colegas. Elas esperavam um colega tentar pegar o rabo do outro, quando estes dois estavam envolvidos em pegar e se proteger, ela ia e pegava (CAROLINA, 22/10/2013 – diário de campo e repete no dia 19/11/2013 - roda de conversa).

A respeito disso, penso que a riqueza da inserção por um longo tempo, no contexto da pesquisa, possibilita ao pesquisador se aprofundar nos processos vividos. Portanto, posso dizer que tanto Carolina, quanto os demais acadêmicos vivenciaram diferentes momentos e experiências sociocorporais. Estas, muitas vezes, permitiram e promoveram determinada tomada de consciência ou sensibilização com os saberes docentes da Educação Física na Educação Infantil.

Assim sendo, encontro na fala de Jonatan mais elementos que auxiliam na elucidação do movimento de tomada de consciência sobre o papel das crianças pequenas na formação docente desses acadêmicos. Nessa perspectiva, debruço-me a analisar o seguinte relato:

eu aprendi que esse processo de ensino com as crianças é uma arte de mão dupla, ao mesmo tempo que eu vou estar construindo meu conhecimento em cima delas, elas também vão estar ganhando conhecimento em cima do meu e acho que essa é a relação de aprendizagem mesmo que a gente tem com a criança. A gente está aprendendo a lidar com ela e ela está aprendendo a lidar com coisa que a gente propõem. Acho que elas inserem isso no mundo delas também. (JONATAN, 19/11/2013 – roda de conversa).

Jonatan, além de valorizar a criança pequena, apresenta a concepção de troca na construção do saber. Dessa maneira, ajuda no entendimento de que o **saber é relação** (CHARLOT, 2000). Assim sendo, penso que além da **aprendizagem do domínio da relação** com a criança pequena este acadêmico, enquanto sujeito epistêmico, anuncia a **apropriação de saberes-objetos** (CHARLOT, 2000) implícitos na docência na Educação Infantil.

Para esta conclusão, apoio-me nos estudos de Charlot (2000. p. 69): “o processo de construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizado”. A partir disso, posso entender que o acadêmico não precise exatamente explicar como construiu determinado saber, todavia ele consegue enunciá-lo por meio da linguagem (CHARLOT, 2000).

Por esse caminho, posso refletir que, muito embora, o acadêmico não explicita as relações que mobilizaram a **tomada de posse desses saberes** (CHARLOT, 2000), considero que tal apropriação se construiu, em grande parte, durante as reuniões semanais: quando juntamente com os demais sujeitos do grupo, ele discutia textos, documentários e situações referentes à criança pequena, assim como, nas relações com as supervisoras e professoras das instituições de Educação Infantil.

Da mesma maneira, acredito ser possível afirmar que: está implícita nessa apropriação as falas e observações construídas pela coordenadora do Educamovimento, pois ao acompanhar semanalmente os encontros tive a oportunidade de observar várias explicações e esclarecimentos a respeito da especificidade docente com a criança pequena. Sobre isso, ainda penso que a participação do acadêmico na disciplina “A Educação Física em Contextos Educativos I” pode ter contribuído para com essa apropriação. Isso porque acompanhei toda a disciplina e verifiquei que estas discussões ali se fizeram presentes.

Essas constatações possibilitam-me observar que, de fato, a **relação epistêmica com o saber** está intimamente ligada às **figuras do aprender**<sup>68</sup> (CHARLOT, 2000). Isso porque

---

<sup>68</sup> “Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é um conteúdo intelectual [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos

Do ponto de vista epistêmicos, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já construíram esse caminho (os docentes...) (CHARLOT, 2000, p.68).

Pautada no entendimento de que os acadêmicos são sujeitos epistêmicos e que aos poucos aprenderam a **dominar as relações** com os sujeitos do Educamovimento, apoio-me nas orientações de Charlot (2000): o saber virtual pode estar abrigado nos locais e ser possuído por pessoas; para então discutir o processo de aproximação com as professoras das instituições de Educação Infantil. Afinal, enquanto sujeitos epistêmicos, essas professoras construíram histórias e saberes na docência com a criança pequena.

Sobre o caminho sereno de aproximação e interação com as professoras dos CMEIs, posso dizer que observei uma dinâmica diferente das relações construídas com as crianças pequenas. Isso porque não consegui identificar relações afetivas presentes nesse processo. Muito pelo contrário, consegui observar relações construídas baseadas no respeito pelos saberes que estas professoras possuíam. Saberes estes que não se referem unicamente ao conhecimento intelectual, mas também no domínio das atividades por elas realizadas e das relações por elas construídas.

Dessa maneira, posso dizer que após a inserção e as relações de desassossego do momento de início, os acadêmicos começaram a compreender dinâmicas, rotinas e organizações, antes desconhecidas. Ao reconhecerem a complexidade da docência na Educação Infantil, conseguiram reavaliar alguns conceitos construídos no início do Educamovimento e, no final (reunião de despedida), conseguiram agradecer às professoras pelas relações construídas e saberes edificados.

Para melhor compreensão do desenrolar dessas relações, apresento as seguintes falas:

quero agradecer a todos os professores que nos apresentaram o conhecimento. O projeto é muito além do que a universidade pode proporcionar. Tira a gente das 4 paredes e nos mostra o que é realmente ser professor. (CAROLINA, 25/03/2014 – diário de campo).

Eu aprendi muito no CMEI. Quero agradecer, entrei no projeto porque era um desafio. Aprendi muito. Sai da universidade e aprendi como fazer uma aula, planejar e ser mais flexível (CAHUANE, 25/03/2014 – diário de campo).

Chegar ao último encontro com o grupo e poder ouvir Carolina e Cahuane proferindo essas palavras é verdadeiramente um privilégio. Afinal, tive a oportunidade de acompanhá-las e assim consegui entender profundamente que **formação é processo** e que **saber é relação** (CHARLOT, 2000).

No tocante à essa reflexão, percebo determinada preocupação e o comprometimento, construído, com a escola da criança pequena e também com a profissionalidade docente exigida nessa etapa da educação. Pois, ao analisar a afirmação de Cahuane, na qual ela se refere ao domínio das atividades de “*fazer aula, planejar e ser mais flexível (CAHUANE, 2014)*”, entendo que faz-se presente um engajamento com sua escolha profissional, pois percebo que a acadêmica valorizou aspectos importantes para a formação de um professor, ou seja, o domínio de algumas das atividades realizadas na docência.

A partir disso, verifico a presença de outra relação epistêmica com o saber, trata-se, nesta situação, da relação epistêmica **imbricação do Eu na situação** (CHARLOT, 2000).

Sobre isso, apresento as seguintes falas:

muitas vezes o que eu planejei não deu certo, daí aquele sentimento de fracasso. Então as educadoras dizem que as vezes não dá certo é preciso continuar tentando (LUCAS, 25/03/2014 – diário de campo).

Coisas que **aprendi** com vocês (refere-se as professoras), as vezes o planejamento não dá certo. Então, ter aquela sacada de transformar a atividade (LUCAS, 25/03/2014 – diário de campo).

Saio muito mais tranquilo porque **aprendi** muito aqui. Se um dia eu chegar a trabalhar com criança, já tenho um caminho (LEANDRO, 25/03/2014 – diário de campo).

Nesses relatos consigo enxergar a valorização das professoras, das instituições de Educação Infantil, na relação epistêmica imbricação do Eu na situação (CHARLOT, 2000). Acredito que os acadêmicos reconheceram a importância dessas professoras, neste tipo de relação com o saber, pelo fato de que na prática docente eram elas que estavam auxiliando no entendimento e no domínio das atividades citadas.

Embora eu compreenda que os textos e discussões, realizadas nas reuniões, tratassem dessas atividades, penso que são dois momentos e relações epistêmicas distintas: nas reuniões a relação estabelecida era de **objetivação-denominação** (CHARLOT, 2000) na qual os acadêmicos **tomavam posse do saber intelectual** (CHARLOT, 2000), ou seja, entendiam a teoria sobre o planejar e os contornos implícitos no planejamento das atividades para criança pequena. O segundo momento é a relação de **imbricação do Eu na situação** (CHARLOT, 2000), marcada pelo domínio do exercício de planejar, reavaliar, aplicar e transformar a atividade na situação. Nesse momento, eram as professoras que estavam ao lado dos acadêmicos para ensinar este domínio.

Contudo, posso dizer que percebo determinada simbiose nas três formas de **relação epistêmica com o saber** (CHARLOT, 2000). Pois, entendo que para os acadêmicos **dominarem as atividades docentes** - os planejamentos - para isso eles precisavam se apropriar dos saberes exigidos nestas atividades, nas características das crianças, objetivos, etc. Também necessitaram **dominar relações** com outros sujeitos e espaços: a universidade e seus docentes, a escola da criança pequena e seus sujeitos.

Afim de encerrar as discussões desta dimensão de análise, concebo ser necessário retomar alguns contornos que delinearão a aproximação dos acadêmicos com o saber docente da Educação Infantil. Nesse sentido, pude perceber que o caminho de aproximação teve seu início marcado por situações de desassossego, muitas delas mobilizadas pela ausência de interesse sobre a escola da criança pequena. Todavia, com o passar do tempo e diante das relações **epistêmicas com o saber**, iniciou-se um processo de reconhecimento das Instituições de Educação Infantil e de seus sujeitos: as crianças e as professoras.

## **4.2 AS ESCOLHAS DOS ACADÊMICOS NO FAZER DOCENTE COM A CRIANÇA PEQUENA**

A interpretação dos dados me ajudou a compreender que as experiências sociocorporais foram determinantes no interesse pela docência e na escolha da licenciatura em Educação Física como curso de formação inicial e, também, interferiram no processo de formação que os acadêmicos construíram no

Educamovimento. Isso porque, não raro, o fazer docente esteve pautado, primeiramente, nas experiências sociocorporais vividas antes do ingresso no curso e, posteriormente, nas experiências sociocorporais edificadas no decorrer desta formação, mais especificamente nas experiências construídas na docência com a criança pequena.

Esse entendimento se remete ao fato de que alguns acadêmicos se ancoraram em suas experiências sociocorporais para construir seus planejamentos e suas ações na escola da criança pequena. A partir dessa compreensão, acredito ser essencial apresentar os caminhos que levaram estes sujeitos a buscarem a licenciatura em Educação Física, para então, discutir e interpretar as escolhas que os mesmos realizaram no fazer docente com a criança pequena.

Para iniciar, debruçar-me-ei a discutir sobre o encontro dos acadêmicos com a licenciatura em Educação Física. Observei, a partir das falas desses sujeitos, que as experiências sociocorporais foram determinantes para a escolha do curso de formação superior. Uma experiência muito forte e bastante presente, na maioria das falas, está relacionada à vivência esportiva e se anuncia da seguinte maneira:

escolhi a Educação Física porque sempre pratiquei esporte (FERNANDO, 09/07/2013 – entrevista semiestruturada).

Escolhi Educação Física muito pelo esporte (LUCAS, 09/07/2013 – entrevista semiestruturada).

Eu escolhi o curso de Educação Física por, principalmente, me identificar com os esportes (RAPHAEL, 05/07/2013 – entrevista semiestruturada).

À vista dessas falas percebo que, de fato, a identificação com o esporte foi um elemento mobilizador na escolha pela Educação Física enquanto curso de formação acadêmica. Segundo Figueiredo (2008) a vivência esportiva, anterior à universidade, além de influenciar a própria escolha pelo curso de Educação Física, influencia também, em alguns casos, as predileções por determinadas disciplinas deste curso.

Reconheço e compreendo que a experiência esportiva tenha valor significativo para o ingresso na Educação Física. Todavia, acho importante pontuar que a escolha dos acadêmicos os levou a cursar uma graduação em uma licenciatura, um curso de formação de professores, que habilita a trabalhar em escolas.

Por esse caminho, consigo identificar nas falas desses sujeitos a presença de outros elementos que, somados as experiências esportivas, tornam-se também mobilizadores para a construção da escolha pela docência na Educação Física, ou seja, para o desejo pela profissão docente. Para Alessandra são as relações sociais construídas ainda na infância; para Lucas a relação com seu treinador; no caso de Carolina foram as relações familiares, pois membros de sua família trabalham na escola; para Rafael a relação com uma professora de Educação Física do Ensino Médio.

A partir disso, permito-me considerar que a própria experiência discente pode também tornar-se um elemento mobilizador na escolha pela docência (TERRA, 2010), isso porque as experiências vividas na escola e também nas aulas de Educação Física constroem, de alguma maneira, determinada identificação com a profissão docente. Identificação que, atrelada as demais demandas sociais e familiares, colabora na composição do desejo de se tornar professor.

A identificação com a Educação Física e o desejo de ser professor pode ser visualizada na seguinte fala:

para falar a verdade, desde o primeiro ano do ensino médio que eu escolhi Educação Física, só ainda não tinha certeza. E no terceiro ano, eu tive aula com uma professora que foi fantástica. Daí eu tive certeza que a Educação Física seria minha vida e hoje eu considero a Educação Física minha vida (RAFAEL, 09/07/2013 - entrevista semiestruturada).

Na fala de Rafael consigo perceber que a identificação com a Educação Física teve seu início na escola. Aliás, foi marcada pela presença de uma *“professora que foi fantástica (Rafael, 09/07/2013)”*, que de certa forma contribuiu para a definição da escolha do acadêmico. Assim, consigo perceber o quanto a relação com o saber implica a relação com o outro (CHARLOT, 2000), um outro que, muitas vezes, se torna uma referência e/ou uma inspiração.

A respeito disso, sigo com os demais elementos, revelados pelos acadêmicos, que nortearam a decisão pela docência na Educação Física e encontro na fala de Carolina a presença das relações familiares enquanto influência na escolha pela docência:

primeiramente eu ia fazer matemática, só que vi o estresse da minha irmã e optei daí pela Educação Física, mais relacionada ao esporte e com o que tive na escola. Minha irmã é professora de matemática já formada aqui na

Federal e meu pai é professor. Por ele a gente conhece mais o que é o colégio, a educação, enfim. Minha mãe trabalhou na secretaria do colégio, na administração (CAROLINA, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

A fala de Carolina é reveladora de duas relações importantes no seu processo de escolha pela licenciatura em Educação Física, a primeira trata-se da relação familiar enquanto referência na formação da identificação com a escola e com a educação, a segunda refere-se à relação com a escola e ao esporte que vivenciou nessa instituição.

Nessa situação, consigo perceber a imbricação de relações que definem o não interesse pela matemática e o interesse pela Educação Física e pondero que enquanto **sujeito social** (CHARLOT, 2000), o ser humano se constrói e reconstrói nas relações e, a partir delas, ele define o que quer e, também, o que não quer para sua vida. Portanto, a experiência de acompanhar os desassossegos que a irmã encontra em sua profissão se torna determinante para que a acadêmica escolha outra licenciatura para contemplar seu desejo de ser professora. Todavia, a escolha pela outra licenciatura é marcada pela relação com a escola. Neste caso, consigo entender a presença da **relação social com o saber** (CHARLOT, 2000), pois os ambientes e os sujeitos, e suas relações, ajudaram a acadêmica a definir sua escolha.

Outros acadêmicos também colaboraram na compreensão de que as experiências esportivas foram definitivas para a escolha pela licenciatura em Educação Física. Todavia, a escolha pela docência, para alguns deles, antecedeu a experiência com o esporte. Ela foi edificada a partir de **relações identitárias** (CHARLOT, 2000) construídas nas relações sociais com outros sujeitos na escola e demais espaços sociais. Isso se revela na seguinte fala:

no terceiro ano do ensino médio, eu resolvi fazer Educação Física e vim fazer. Aí eu escolhi licenciatura porque eu sempre quis dar aula mesmo. Por mais que eu seja voltada ao treinamento esportivo, eu sempre quis dar aula, sempre estar em um colégio (CAHUANE, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Na fala desta acadêmica me parece explícita a identificação com a docência e, a partir dela, consigo entender que há determinada centralidade do esporte na definição do curso. Assim, os dados me indicam que, de fato, existe determinado interesse e identificação pela escola e pela educação, ou seja, muitos dos acadêmicos escolheram a licenciatura por quererem à docência como profissão e as

experiências esportivas se tornaram o meio para a definição da licenciatura a ser cursada.

Diante disso, compreendo que os estudos de Cruz Junior e Caparroz (2012) contemplam em partes as análises apresentadas. Pois, segundo estes autores, a diversidade de práticas corporais vividas pelos sujeitos contribui na decisão pela docência de maneira que *“tal informação insinua a não – centralidade de vivências proporcionadas pelos espaços escolares, contrariando as conjecturas mais esperadas num curso de licenciatura”* (CRUZ JUNIOR, CAPARROZ, 2012, p.155). Na investigação, observei que há determinada relação dos sujeitos com as experiências sociocorporais vividas no espaço escolar e as referências docentes.

Portanto, penso que seja possível dizer que: para alguns acadêmicos participantes do estudo, aconteceu o que se espera em um curso de licenciatura, isto é, os sujeitos foram mobilizados pelo interesse em se formarem professores e, conseqüentemente, atuarem profissionalmente em escolas.

Na busca por demais elementos mobilizadores do interesse pela docência, apresento a fala da acadêmica Munise por justamente apresentar elementos diferentes dos até então discutidos:

escolhi Educação Física porque eu sempre estive envolvida na dança. Eu fazia parte de um grupo de maracatu, que também envolve dança com música. Sempre joguei vôlei e nadei. Então, na verdade eu queria fazer medicina sabe (risos), mas é muito difícil, daí eu falei: ah estou nos esportes, então vai Educação Física. Então foi! (MUNISE, 25/06/2013 - entrevista semiestruturada).

Em sua fala a acadêmica revela que não somente o esporte, mas o envolvimento em demais práticas corporais, também, podem influenciar o sujeito na escolha pela Educação Física. Todavia, há um outro elemento presente nessa fala que necessita de atenção, trata-se do interesse, primeiro, pela Medicina e sobre a compreensão da exigência deste curso nos processos seletivos, compreensão esta que conduz a acadêmica a optar pela Educação Física.

Sobre esse movimento de escolha identifico a possibilidade de, pelo menos, duas reflexões. A primeira me leva a entender que: diante do seu desejo pela Medicina e consciente da complexidade presente na aprovação para este curso, ela poderia ter optado por um outro curso de formação inicial, também voltado para área da saúde.

Em segundo, poderia ter escolhido a Educação Física e sua justificativa partisse do entendimento dessa área enquanto relacionada às questões pertinentes à saúde. No entanto, a acadêmica enuncia sua escolha pelo curso pautada nas suas experiências sociocorporais com a dança e com as práticas esportivas. Assim, posso entender que as experiências sociocorporais, vividas nas práticas relatadas, foram significativas ao ponto de definirem uma escolha tão importante para uma adolescente, permitindo assim uma relação de identidade consigo mesmo e ajudando-a a avaliar o que realmente, naquele momento, fazia sentido para ela.

A respeito dessas reflexões, corroboro com Figueiredo (2008) quando a autora defende que mesmo nas circunstâncias em que a Educação Física não seja exatamente a primeira opção, para o sujeito que vai realizar o exame vestibular, as experiências sociocorporais continuam à influenciarem as escolhas das opções seguintes.

Procedo com as análises e volto minhas reflexões para a seguinte fala:

eu vim de um projeto social da prefeitura de Curitiba, de atletismo, e como eu sai desse projeto, eu quis proporcionar a mesma coisa para alunos do futuro. Então isso foi o que me levou a Educação Física. Eu escolhi a licenciatura justamente por causa disso, porque eu sabia que poderia fazer um trabalho social mais futuramente (JONATAN, 17/062013 – entrevista semiestruturada).

Em sua fala o acadêmico me auxilia na compreensão de que a licenciatura, ou o interesse por ela, pode extrapolar o interesse único e exclusivo pela formação docente, isso porque percebo que para o acadêmico o sentido de se tornar professor transborda o entendimento da docência apenas na escola e alcança a compreensão da possibilidade de atuação em outros contextos, como por exemplo, em projetos sociais. Dessa forma, além do interesse pela docência, penso que está presente um engajamento político. Com isso, acredito que há uma **identidade** com um **mundo social** (CHARLOT, 2000) que o constituiu e que o conduziu para a licenciatura, para que de alguma maneira ele consiga retribuir socialmente as experiências por ele vivenciadas.

Sobre isso, Cruz Junior e Caparroz (2012, p.156) dizem que na formação acadêmica em Educação Física existem *“jovens que concebem a intervenção pedagógica como importante instrumento a serviço da criação e transformação da realidade”*. A respeito disso, penso que a escolha pela licenciatura esteve mais

pautada na identidade pessoal construída no projeto, do que propriamente pelo esporte. Afinal, se este último fosse o principal mobilizador, talvez o acadêmico preferisse o bacharelado ou mesmo a profissionalização na modalidade esportiva. Todavia, parece-me que ele percebe na intervenção pedagógica uma possibilidade de realização pessoal e transformação social.

A discussão sobre a escolha de Jonatan, e dos demais acadêmicos já mencionados, conduz-me a perceber que as **relações sociais** integram as **relações identitárias**, não há como fragmentar estas dimensões nos sujeitos (CHARLOT, 2000).

Isto posto, considero que as análises dos dados, ora apresentados, me permitem compreender que a relação de identidade com a docência na Educação Física foi edificada a partir das experiências sociocorporais dos acadêmicos, experiências prévias à escolha do curso, bem como experiências vividas no decorrer da formação inicial. Isso porque alguns relatos me ajudam a verificar que, muito embora o esporte tenha orientado diretamente algumas escolhas, muitas delas foram redefinidas pelas relações construídas no processo de formação que os acadêmicos passaram a vivenciar.

Dessa forma, percebo que mesmo quando os acadêmicos não apresentam claramente os mobilizadores da redefinição de algumas escolhas prévias, eles sinalizam para a resignificação de algumas ideias e/ou decisões. Observei isso na fala de Leandro, quando o acadêmico revela:

na verdade, eu comecei a fazer bacharel, ai parei porque não gostei. Então comecei a dar aula de futebol, lá vi que não era o que eu queria. Daí vim para licenciatura. (LEANDRO, 17/06/2013 – entrevista semiestruturada).

Por esse mesmo caminho, seguem as considerações de Fernando:

antes eu tinha interesse mais no treinamento, ser treinador de futebol. Ai entrei aqui, em licenciatura, mudei totalmente o foco e vi que quero ser professor. (FERNANDO, 09/07/2013 – entrevista semiestruturada).

Tanto Fernando, quanto Leandro apresentam elementos que insinuam determinada insatisfação em relação as escolhas que orientaram a inserção na licenciatura em Educação Física, com isso percebo que nem sempre o elemento que

mobiliza a entrada é o mesmo que potencializa a permanência dos acadêmicos no curso escolhido por eles.

A partir das interpretações realizadas e reflexões construídas, penso ser possível dizer que a escolha pela licenciatura em Educação Física foi edificada a partir de relações identitárias, num processo de relação com o mundo e com outros sujeitos. Portanto, assim como as relações identitárias mobilizaram as escolhas pela licenciatura em Educação Física, elas também influenciaram as primeiras escolhas dos fazeres docentes na escola da criança pequena. Com essa compreensão, dedico-me a discutir as escolhas dos acadêmicos no Educamovimento.

Início com os relatos de Jonatan, nos quais observei que sua ligação e identidade com o Atletismo e a prática esportiva o orientaram nas escolhas realizadas dentro do Educamovimento, de tal maneira, que este acadêmico se utiliza dessas experiências sociocorporais para iniciar sua docência na Educação Infantil. Essa construção é revelada em seu planejamento da seguinte maneira:

escolho trabalhar os elementos básicos do esporte, pois acredito que os mesmos desenvolvem habilidades necessárias para um bom desenvolvimento motor da criança. Obviamente, não busco nenhum atleta entre as crianças, mas, procuro através dos esportes, passar informações motoras, assim gerando estímulos pela prática de atividades físicas que poderão surgir futuramente (JONATAN, 2013 – planejamento).

Nesta fala observo que o acadêmico revela sua ligação com o esporte de tal forma que isso orienta seu trabalho como docente na Educação Infantil. Muito embora eu consiga visualizar certa concepção que preconiza a formação da criança para o futuro em detrimento da valorização da criança do presente, percebo, também, que este acadêmico em seu processo de formação docente se pauta naquilo que ele acredita, naquilo que deu sentido para sua escolha pela Educação Física, ou seja, a crença no esporte enquanto elemento que contribui na formação para o futuro dos sujeitos. Afinal, foi isso que o esporte significou para ele, um futuro que o mobilizou a ingressar em uma universidade.

Ainda sobre a fala de Jonatan, observo que o acadêmico demonstra determinada atenção com o desenvolvimento motor das crianças pequenas, pois ele esclarece que sua preocupação não é formar atletas, mas sim, através do esporte contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos. Sobre isso, ele acrescenta:

quando faço a colocação de elementos básicos proponho atividades em que utilizem minimamente algum aspecto motor utilizados em uma prática esportiva. Por exemplo, um salto de um bambolê para outro com uma didática de imitação de um sapo é a forma lúdica de ser aplicada. Quando em alto nível, um salto entre bambolês buscaria distâncias e alturas fora do comum para desenvolver capacidades físicas [força, impulsão] (JONATAN, 2013 – planejamento).

Para fundamentar teoricamente sua proposta de trabalho, o acadêmico busca orientações teóricas em GALLAHUE & OZMUN (2001), que o auxiliam no entendimento e compreensão do desenvolvimento motor da criança pequena. A partir disso, consigo perceber que ao mesmo tempo em que o acadêmico é influenciado pelas experiências sociocorporais, construídas fora da universidade, para escolher suas atividades na prática docente, estas experiências sociocorporais também influenciam as suas escolhas teóricas.

A respeito das escolhas de Jonatan, nesse momento de sua formação, penso ser importante considerar que talvez nenhuma outra experiência sociocorporal, vivida na universidade, tenha sido tão significativa quanto aquelas vividas no esporte. Portanto, são nestas últimas que ele se agarra para construir sua prática pedagógica. Assim sendo, posso concordar que as,

experiências sociocorporais, não são mais na formação inicial, mas no âmbito da prática pedagógica, também são referências significativas na opção do professor por trabalhar determinadas e somente algumas práticas corporais com os seus alunos (FIGUEIREDO, 2010, p.343)<sup>69</sup>.

Embora o acadêmico ainda esteja construindo sua formação, penso que a reflexão de Figueiredo (2010) se torna bastante pertinente para esta situação, pois o acadêmico, ao participar do Educamovimento, construiu sua formação, também, na prática que desenvolveu junto às crianças pequenas no CMEI.

Assim sendo, percebi nas escolhas construídas, a partir das experiências sociocorporais esportivas de Jonatan, certo afastamento da compreensão de que na Educação Infantil a concepção do movimentar da criança não deva estar pautada apenas e unicamente no desenvolvimento motor desses sujeitos, pois para elas o movimento é também uma forma de expressão e por isso tem sua intencionalidade (GARANHANI, 2008).

---

<sup>69</sup> Sobre a citação de Figueiredo (2010) se referir ao âmbito da prática pedagógica, considero que mesmo os acadêmicos estando em processo de formação inicial, a experiência docente vivida no Educamovimento é, de fato, uma prática pedagógica.

A respeito disso, compreendo essas escolhas quando contextualizo que este acadêmico as realizou no início de sua inserção no Educamovimento, quando estava no segundo período do curso de formação inicial, momento em que os saberes acadêmicos pareciam menos significativos que as experiências sociocorporais vividas no esporte. Portanto, nesse momento a identidade de atleta esteve presente na construção da identidade do futuro professor.

Prossigo com as análises e observo que, também ancorado em suas experiências esportivas, mas baseado nas brincadeiras ginásticas, os fazeres docentes de Raphael apresentam alguns aspectos observados na fala de Jonantan, especificamente no que se refere a preocupação com desenvolvimento motor das crianças. No entanto, sua reflexão aponta outras preocupações pertinentes à Educação Física na Educação Infantil:

o trabalho tem o intuito de desenvolver as capacidades motoras das crianças através de atividades lúdicas que envolvam brincadeiras. Essas brincadeiras são instrumentos eficazes que levam aprendizagens às crianças com relação a sua identidade corporal, a socialização, e as práticas corporais (RAPHAEL, 2013 - planejamento).

A partir desta fala, observo que este acadêmico revela determinada preocupação no desenvolvimento das crianças, todavia demonstra certa compreensão de que tal desenvolvimento pode ser construído a partir das brincadeiras. Neste caso, é importante pontuar que Raphael, ao ingressar no Educamovimento, estava no sétimo período do curso e alguns **saberes-objetos** (CHARLOT, 2000) já haviam sido apropriados, ainda que não tivessem especificamente relacionados com a Educação Infantil. Desta maneira, visualizo a imbricação da **relação identitária** com a **relação epistêmica** nas escolhas dos fazeres docentes.

Acho interessante apontar esta imbricação e destacar a importância dos fazeres estarem pautados nos saberes que se preocupam com o brincar, pois na escola da criança pequena, o brincar não pode estar dissociado da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, já que a criança aprende, se desenvolve e interage enquanto brinca<sup>70</sup>.

Ainda sobre a repercussão das experiências esportivas nas escolhas sobre os fazeres docentes na Educação Infantil pude observar que, para outros

---

<sup>70</sup> KISHIMOTO (2009); AYOUB (2001); SAYÃO (2008).

acadêmicos, estas vivências também foram determinantes, porém de maneiras ou com concepções diferentes. Como no caso de Cahuane, a acadêmica revelou que sua inserção na licenciatura em Educação Física foi mobilizada pelo seu desejo de ser professora e os esportes definiram a formação que a conduziria ao seu desejo. Neste sentido, o esporte também permeou muitas de suas escolhas nos fazeres docentes com na Educação Infantil.

O trabalho desenvolvido no Maternal III está voltado aos elementos dos esportes, visando ampliar e/ou apresentar conhecimentos sobre esportes coletivos. Com a aproximação de megaeventos a serem realizados no Brasil, como a Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016), acreditamos na importância do contato das crianças com algumas modalidades esportivas presentes nesses eventos. A criança precisa e gosta de se movimentar, de se expressar pelo corpo e por seus movimentos, ela vai além do “movimento pelo movimento”, se utiliza dos gestos para se comunicar, se relacionar com outras pessoas e situações. O Esporte entra nessa possibilidade de movimentos, fazendo parte do cotidiano das crianças e de toda a sua construção corporal, através de uma expressão chamada linguagem movimento (CAHUANE, 2013 – planejamento).

Um aspecto essencial nas reflexões tecidas por Cahuane em relação as reflexões construídas por Jonatan e Rafael, está na compreensão da criança enquanto sujeito que, mesmo pequena, interage e se comunica com o mundo, e o faz com seu corpo e seus movimentos corporais. Essa concepção, apresentada pela acadêmica, revela sua compreensão sobre a especificidade da Educação Física na Educação Infantil, na qual é visível o entendimento de que o **movimento** para a criança pequena é, prioritariamente, uma maneira de se comunicar com o mundo, portanto uma **linguagem infantil** (BRASIL, 2009).

A esse respeito, preciso pontuar que Cahuane também estava no segundo período do curso quando se inseriu no Educamovimento, mas parece-me que seu desejo em se tornar professora era mais significativo que as vivências sociocorporais construídas no esporte. Então, as leituras e estudos realizados pelo grupo, nas reuniões do Educamovimento, tiveram determinado sentido que potencializou a apropriação de alguns saberes da Educação Física na Educação Infantil. Assim, sua escolha é marcada pela relação identitária com os saberes construídos no próprio Educamovimento.

Sobre isso, reflito o quão importante e necessário se torna, ainda na formação inicial, os acadêmicos de Educação Física tomarem consciência de que na Educação Infantil há especificidades docentes diferentes daquelas exigidas nas

instituições de Ensino Fundamental, pois acredito que isso pode influenciar de maneira significativa a forma com a qual constroem suas escolhas e seus fazeres docentes na escola da criança pequena.

Por meio dessas constatações, consigo entender que há, de fato, relações identitárias que mobilizam os acadêmicos a buscarem nos esportes e em suas experiências esportivas os subsídios para orientarem seus fazeres docentes. No entanto, identifico também, que muito embora eles sejam orientados por suas histórias, apresentam elementos que me ajudam a compreender que, esses fazeres, também são permeados de relações epistêmicas construídas na universidade e no Educamovimento. Isso porque, observo a presença de **saberes-objetos** exigidos na docência com a criança pequena.

Nesse sentido, concordo com Charlot (2000):

toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p.72).

Pautada nesse entendimento, sigo com as análises e observo que, para outros acadêmicos, diferentes experiências influenciaram nas escolhas e nos fazeres docentes com a criança pequena, algumas delas foram também definidas a partir da relação com os saberes da Educação Infantil.

Pude observar que Munise e Fernando constroem seus fazeres pautados nas experiências vividas no Educamovimento. Dessa maneira, valorizam e reconhecem o universo infantil e, assim, eles recorrem as atividades que envolvem a imaginação e o faz de conta, de maneira que demonstram valorizar esses sujeitos e suas características. Portanto, apresentam a compreensão de que a Educação Física na Educação Infantil precisa ser construída a partir das crianças e suas diferentes maneiras de agir e interpretar o mundo.

Estes acadêmicos elaboram seus fazeres pautados no seguinte objetivo:

levar aos alunos à prática de atividades que envolvam a imaginação, o “faz de conta”, desenvolvendo suas capacidades de observação, audição, criação de materiais, execução de movimentos fundamentais através de circuitos, trabalho com a coordenação motora global, estruturação espacial, organização temporal e lateralidade. Além disso, proporcionar a socialização e afetividade. (MUNISE, 2013 – planejamento).

A seguinte intervenção tem o objetivo ensinar a partir de diferentes práticas envolvendo a imaginação e a fantasia (FERNANDO, 2013 – planejamento).

Para edificar suas propostas, Munise e Fernando buscaram referências teóricas que contribuíssem para com seus fazeres. Sobre isso, identifico a presença, novamente, da relação epistêmica com o saber. Afinal, estes acadêmicos, ao se debruçarem nos estudos, tomaram posse de outros saberes para então construir seus fazeres:

esta intervenção tem como intuito ensinar a partir da “imaginação”. Essa atividade enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar, amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens. Para Vygotsky (1984), a brincadeira de faz-de-conta é muito importante e tem desenvolvimento próprio. A criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras. A essência da brincadeira de faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real (MUNISE, 2013 – planejamento).

Ainda sobre outras histórias que marcaram as escolhas nos fazeres docentes, Lucas revela o papel das experiências vividas na universidade, no tempo em que ele ainda não havia entrado no Educamovimento. Para este acadêmico foi uma vivência que definiu suas escolhas na docência com a criança pequena:

tive uma prática sobre dança, antes de entrar no projeto. Estou a seis meses e vi que muitos já sabiam o tema, teorias. Eu estava perdido! [...] comecei eu mesmo a procurar como trabalhar com dança na Educação Infantil (LUCAS, 2013 – planejamento).

A partir da fala de Lucas constato que ao tratar das experiências sociocorporais dos futuros professores, se necessita compreender que as relações construídas na universidade também são experiências sociocorporais e assim também mobilizam as escolhas acadêmicas e profissionais.

Diante dessas reflexões, pude interpretar que as escolhas apresentadas estiveram pautadas nas experiências anteriores à universidade, nas vividas no Educamovimento e também naquelas construídas na própria universidade. Dessa maneira, consigo perceber que o sujeito constrói sua identidade a partir da relação com o meio em que se insere. Por isso, entendo que a **dimensão identitária** de cada sujeito está sempre em movimento de construção, desconstrução e reconstrução.

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor: Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p.72).

Assim, observei que os fazeres docentes, escolhidos *à priori* por determinadas experiências sociocorporais, se tornaram responsáveis pelo processo de reconstrução das próprias identidades dos acadêmicos, estes que iniciaram no Educamovimento sem antes terem vivenciado experiências docentes na Educação Infantil e passaram a construir sua identidade docente nesta instituição. Para isso, precisaram se relacionar com os outros: sujeitos, objetos e espaços. Estes outros mobilizaram a relação consigo próprio e o encontro com o eu virtual. Neste encontro, algumas experiências se tornaram significativas para compreender a especificidade da docência da Educação Infantil.

A partir de então, um novo momento se apresenta, as escolhas construídas após a inserção no Educamovimento e a relação com o saber construída nesse projeto. É sobre esse novo momento que dedicar-me-ei a interpretar.

Sobre isso, alguns acadêmicos revelaram determinadas aprendizagens, a partir de suas escolhas, nos fazeres docentes com a criança pequena

acho que não só nessa aqui, mas em todas as atividades, é isso que a [cita nome colega] falou. A gente fazia a atividade junto com as crianças. A gente estava junto com elas. A gente pratica junto com elas. Principalmente eu e a [cita o nome da colega]. Enquanto um aplicava uma prática o outro estava fazendo junto com a criança. Acho que eu aprendi isso. Que dar aula para criança tem que estar todo momento com a criança e praticar junto com a criança (FERNANDO, 19/11/2013 – roda de conversa).

Eu aprendi que: ao fazer a atividade junto com os alunos, não é você só aplicar a atividade, mas você deve estar ali junto deles, fazendo a atividade com eles. Eu acho que você incentiva mais eles a fazerem a atividade (ALESSANDRA, 19/11/2013 – roda de conversa).

Observo nestes relatos uma identidade docente construída no CoMtato com a criança pequena e edificado no domínio das relações com esses sujeitos, pois Fernando e Alessandra, ao afirmarem que aprenderam a necessidade de estarem juntos com as crianças e realizarem as atividades com elas, demonstram a apropriação de uma especificidade da docência com a criança pequena. Especificidade esta que permeia, prioritariamente, as atividades docentes exigidas

no movimento infantil e implica na **disponibilidade corporal** (GARANHANI, 2004) dos professores da Educação Infantil.

Nesse sentido, percebo também que a compreensão da necessidade da disponibilidade corporal foi construída a partir do momento em que os acadêmicos passaram a enxergar as crianças enquanto sujeitos ativos no processo de formação (KISHIMOTO, 2009). Tanto da formação delas mesmas, quanto na formação dos próprios acadêmicos, como relata Lucas:

eu aprendi a ouvir a criança e entender que ela não é uma caixinha vazia, mas é um indivíduo que contém uma bagagem, cheio de conhecimento (29/11/2013 – roda de conversa).

Aprender a ouvir a criança pequena e considerá-la protagonista de sua própria formação foi fundamental para que os acadêmicos tomassem consciência de que, enquanto sujeitos sociais e aprendentes, eles próprios aprendem com as crianças. Dessa maneira, na construção da identidade docente de professores de crianças pequenas, entenderam que: ao mesmo tempo em que ensinavam, também aprendiam. Esta compreensão pode ser visualizada na seguinte fala:

bom, o que eu aprendi é que eu aprendo com elas [se refere as crianças pequenas]. Em todas as atividades que eu participei, todas as atividades eu fui um ponto de referência para elas e eu consegui aprender qual era a dificuldade junto com elas. (CAROLINA, 29/11/2013 – roda de conversas).

Carolina, a partir de sua fala, me auxilia na observação da riqueza do processo de formação docente, na qual a identidade do sujeito se ressignifica na inserção em uma instituição educativa e na interação com as crianças deste espaço. Isso porque, muito embora os primeiros fazeres docentes tenham sido orientados por uma identidade edificada fora da Educação Infantil, nesse novo momento a oportunidade de conviver e se relacionar com as crianças pequenas possibilitou a construção de novas experiências sociocorporais. Estas que promoveram aprendizagens significativas e reelaborações da própria escolha dos fazeres na escola da criança pequena.

Desse modo, a própria concepção de planejamento, organização e orientação das atividades recebem novos significados. E a compreensão do papel do professor toma um outro sentido, diferente daquele concebido nos momentos de desassossego quando os acadêmicos iniciaram a docência na escola da criança

pequena. Neste novo momento, os fazeres docentes passaram a se orientarem respeitando e valorizando as crianças pequenas muito mais do que as experiências pessoais. Sobre isso, Rodrigues e Figueiredo (2011) realizaram um estudo no qual uma professora revelou que as crianças influenciam na construção identitária dos professores.

As crianças foram caracterizadas pela professora como sujeitos que influenciam a sua construção identitária, a partir do momento em que o que estava em jogo era a construção de uma identidade de professora de educação física para eles e para ela (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2011, p.71)

Para discutir essa questão, preciso debruçar-me, novamente, nas falas de Jonatan para discutir sobre o movimento de ressignificação das escolhas nos fazeres docentes na Educação Infantil. Pois, se no primeiro momento esse acadêmico demonstrava preocupação com o fazeres que mobilizassem o desenvolvimento motor infantil, influenciado por suas experiências no esporte, nesse momento Jonatan apresenta uma concepção de docência que se atenta a criança enquanto sujeito global com características próprias marcadas pela idade e relações que estabelecem com o meio:

acho que é a identidade de cada turma, o professor vai ter que meio se adaptar a identidade de cada turma. Eu passei pelo MII e depois fui MIII<sup>71</sup>, o MII tinha uma dinâmica muito diferente de trabalho do MIII. (JONATAN, 29/11/2013 – roda de conversa).

Identifico, na fala deste acadêmico, o reconhecimento de que o professor deve conhecer o contexto da docência para então entender como deve proceder com as estratégias de ensino e, efetivamente, aconteça a aprendizagem. Assim, conhecer as características das crianças, nas diferentes idades, e também a especificidade das diferentes turmas, se torna fundamental para construir os fazeres docente na educação da criança pequena.

Diante disso, apresento algumas falas que remetem uma concepção de professor que ao aprender e conhecer o contexto da docência, compartilham a construção dos encontros com as crianças e a reorganização das atividades diante das características e necessidades infantis:

---

<sup>71</sup> MII e MIII – Sigla utilizada pelo acadêmico para se referir as turmas de Maternal II – crianças de 3 anos de idade e Maternal III – crianças de 4 anos de idade.

eu aprendi que a atividade não deve ser construída apenas pelo professor e sim pelos alunos. Então tem que ambas as partes construir uma atividade juntos para que seja legal. (ÁLVARO, 29/11/2013 – roda de conversa).

Bom, acho que eu aprendi que mudar a atividade geralmente é melhor [...]. Eu acho que ensinei as crianças a trabalharem em conjunto, porque elas mesmas perceberam e mudaram a atividade para ser mais fácil. Elas não estavam conseguindo, então, construíram juntas uma estratégia para modificar a atividade e tornar mais fácil. (CAHUANE, 29/11/2013 – roda de conversa).

Às vezes a gente quer fazer do nosso jeito. Mas às vezes não é o jeito que criança quer. Às vezes ela também quer construir isso e aí você tem ser esperto o bastante para lidar com a situação e mudar junto. Estar disposto a mudar a atividade. Tem objetivo tem, mas você tem que, também, entender a criança, aquilo que ela quer. (LUCAS, 29/11/2013 – roda de conversa).

Recorro as estas falas para analisar uma questão a respeito dos fazeres docentes, escolhidos pelos acadêmicos na escola da criança pequena, pois percebo a riqueza de uma formação que os permitiu edificar a própria identidade docente no contexto educativo da Educação Infantil e na relação com os sujeitos dessa instituição. Formação esta que promoveu aprendizagens mobilizadoras do domínio das atividades profissionais, tais como: valorização da participação das crianças na construção das atividades; reelaboração da atividade diante das necessidades apresentadas pelas crianças, compreensão de que o planejamento deve ser flexível e voltado a aprendizagem e, por fim, entendimento de que os objetivos devem ser construídos respeitando as características e o desejo da própria criança.

A respeito disso, corroboro com Rodrigues e Figueiredo (2011, p.71), quando as autoras defendem que *“os processos relacionais são importantes na construção da identidade docente, pois refletem múltiplas formas de representação do professor, contribuindo com a (re) estruturação das identidades”*.

Diante dessas constatações, concluo que os fazeres docentes foram construídos e reconstruídos a partir de relações identitárias edificadas a partir de experiências sociocorporais vividas em diferentes momentos e contextos da vida desses sujeitos. A partir disso, concordo que as experiências sociocorporais *“incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com saberes normativos, inerentes à formação profissional [...] (FIGUEIREDO, 2010, p. 342)”*.

Por fim, penso ser possível afirmar que para estes acadêmicos as experiências sociocorporais, juntamente com as relações epistêmicas vividas na

universidade e no Educamovimento, contribuíram para que os saberes docentes da Educação Infantil ganhassem sentido no processo de formação que estavam construindo. E, desta maneira, passaram a se interessar pela criança pequena e com o mundo da Educação Infantil. Essa preocupação se fez presente em um momento em que os acadêmicos relatam suas impressões sobre um evento proporcionado pela SME, no qual algumas professoras da Educação Infantil apresentam suas propostas de trabalho com a Linguagem Movimento:

acho legal, além da prática, a criatividade e o esforço dos profissionais. Buscam alternativas dentro do cotidiano e todos tentaram inovar. Nossa obrigação é muito maior, estamos estudando para isso e elas estão tentando (RAPHAEL, 08/10/2013 – diário de campo).

Elas apresentam muitas práticas, mas até por não ter estudado, elas não apresentam conhecimento teórico. É o segundo ano que assistimos, nós temos que entrar com esse conhecimento. (LEANDRO, 08/10/2013 – diário de campo).

A partir dessas falas, interpreto que estes acadêmicos, ao participarem do Educamovimento, conseguiram transbordar suas referências do significado de ser professor de Educação Física na Educação Infantil. Pois, a sensibilidade de avaliar o trabalho de profissionais a partir do contexto em que estão inseridas e diante a formação que as mesmas tiveram, apontam determinada maturidade profissional, a mesma maturidade que os permite refletir sobre a relevância do trabalho que eles devem desempenhar junto as crianças pequenas.

#### **4.3 DA APROXIMAÇÃO AO ENVOLVIMENTO: A MOBILIZAÇÃO DO ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir das interpretações sobre a aproximação dos acadêmicos com o saber docente da Educação Infantil, bem como a respeito das escolhas destes sujeitos, no fazer docente com a criança pequena, posso dizer que a mobilização do **encantamento** pela docência, com esse grupo social, não se deu nos primeiros encontros com as instituições educativas infantis, tampouco com seus sujeitos.

De fato, tal mobilização foi se construindo a partir do domínio de relações consigo mesmo e com outros sujeitos, bem como na apropriação de saberes referentes a criança pequena e a especificidade docente da Educação Física na

Educação Infantil, por meio do processo de construção da identidade docente desses acadêmicos na escola da criança pequena.

Isso tudo foi possibilitado a partir da relação social com o saber vivida no Educamovimento, relação esta que promoveu e fomentou o envolvimento dos acadêmicos com a escola da criança pequena e seus saberes. Para discutir essa relação social, debruço-me na seguinte questão: O que os acadêmicos falam sobre a docência na Educação Infantil?

Uma consideração bastante presente nas falas dos acadêmicos, a respeito da relação construída no Educamovimento, se refere a relevância do Educamovimento e das vivências possibilitadas por ele no processo de formação inicial docente. Jonatan fala:

a gente aprende com eles [se refere as crianças] demais. A gente tem que passar por uma experiência dessa na universidade (JONATAN, 02/08/2013 – diário de campo).

Nesta fala observo que o acadêmico aponta a necessidade da formação inicial de professores extrapolar os muros da universidade e acontecer em instituições educativas. Isso porque o acadêmico revela o entendimento de que as crianças são também responsáveis pela formação dos futuros professores, pois como bem ele colocou: *“a gente aprende com eles demais”* (JONATAN, 02/08/2013).

Sobre o aprender com a criança pequena, embora cada sujeito experimente de modo singular determinada vivência e para ela construa um sentido particular, o grupo de acadêmicos colaboradores deste estudo revelou que nas relações sociais, vividas na instituição de Educação Infantil, o contato com a criança pequena foi consideravelmente positivo para seguirem com a participação no Educamovimento e, assim, construir uma formação docente na escola da criança pequena, mais precisamente, construir essa formação na experiência com a criança. Sobre isso, o acadêmico Lucas demonstra sua compreensão a respeito da importância das relações humanas:

foi quando eu percebi no CMEI: o ser humano precisa de outro ser humano para ser humano [...]. Eu acho muito importante o projeto, tudo o que estamos vivendo (LUCAS, 02/08/2013 – diário de campo).

Tanto a fala de Jonatan, quanto a fala de Lucas, são significativas para a compreensão de que as relações sociais são fundamentais para que os sujeitos aprendam. Afinal, enquanto humanos e inacabados o aprender faz parte do viver (CHARLOT, 2000). As duas falas também apresentam a valorização social da criança nesta relação com o aprender. Valorização essa, que recebe destaque, na fala da Alessandra:

durante minha experiência no projeto pude me apaixonar mais pela Educação Infantil, pude aprender mais sobre as crianças pequenas e principalmente aprender com elas. Nas aulas elas enriqueciam o que era proposto, deixando a atividade e o convívio mais prazeroso (ALESSANDRA, 2014 – pergunta pedagógica).

A fala da Alessandra me ajuda a compreender que a valorização das crianças pequenas na formação dos futuros professores revela a superação de concepções hierárquicas nas quais os mais velhos são aqueles mais sábios e por isso devem ensinar os mais novos. Por este mesmo caminho, Cahuane diz:

elas são muito sinceras, se não gostam de algo simplesmente não fazem, o que nos obriga a ser flexíveis e mudar a atividade que está sendo proposta. Nos ensinam muito sobre a vida também, pois apesar de pouca idade e sabedoria elas tem uma sensibilidade muito apurada. Muitas vezes nos fazem ver a vida de um outro ângulo. (CAHUANE, 2014 – pergunta pedagógica).

Cahuane me instiga a refletir sobre a criança pequena enquanto sujeito do saber, pois ainda que a acadêmica afirme: as crianças são sujeitos de *“pouca idade e sabedoria (CAHUANE, 2014)”*, consigo interpretar que a acadêmica reconhece, de alguma maneira, que as crianças ensinam os adultos. Nessa interpretação, percebo que ela faz uma relação da idade das crianças com as experiências vividas por elas e, quando comparadas aos adultos, podem ser menores em proporções, porém, não em sentido e significado.

Enfatizo que ao tratar de experiências não seja plausível realizar comparações entre os diferentes sujeitos, sejam estes da mesma idade ou não, pois cada um vivencia a vida de uma maneira única e individual, portanto emprega um sentido singular para a experiência vivida. Desse modo, penso ser necessário considerar as *“histórias sociais de cada sujeito”* (CHARLOT, 2000, p.74), já que cada um constrói sua vida em um meio social, muitas vezes distinto de outro sujeito.

Assim, dependendo o meio social, muitas vezes as crianças poderão ter experiências mais significativas que os adultos ou vice-versa.

Sigo com as análises sobre as falas de Alessandra e Cahuane e percebo que as acadêmicas, envolvidas nas relações sociais com as crianças pequenas, conseguiram compreender que o saber é relação (CHARLOT, 2000) e que, não importa a idade ou tamanho dos sujeitos, todos são sujeitos que nas relações sociais ensinam e aprendem. Sobre isso Charlot (2000, p. 73) conclui: *“a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito”*.

Ainda sobre a fala de Alessandra, há um outro aspecto que merece ser discutido. Quando a acadêmica afirma: *“elas enriqueciam o que era proposto (ALESSANDRA, 2014)”*, percebo que para esta acadêmica, as crianças deram sentido às atividades das quais ela se dedicava. Dessa maneira, observo que a relação com a criança pequena permitiu a compreensão da necessidade de, na Educação Infantil, o convívio ser prazeroso para a construção do sentido naquilo que o sujeito se dedica a realizar. Sobre isso, Assmann (2003) defende que o prazer deve permear a aprendizagem. Afinal para este autor, o conhecimento se inscreve no corpo<sup>72</sup>.

Embora eu concorde profundamente que na Educação Infantil a aprendizagem deva ser construída a partir de relações gostosas (ASSMANN, 2003) e que corporalmente os sujeitos sintam prazer em participar das atividades, penso que na formação inicial de futuros professores esses sentimentos também devem fazer-se presentes. Na verdade, percebo na fala de Alessandra a relevância desse aspecto na relação com as crianças, relevância que também se faz presente na fala de Lucas, quando apresenta a foto escolhida de uma atividade realizada no CMEI:

essa foto, onde a gente pôde se divertir com as crianças (LUCAS, 02/08/2013 – diário de campo).

A fala de Lucas reforça a importância do convívio prazeroso com as crianças, ao escolher a foto de um momento divertido com as crianças, revelando o envolvimento e interação com estes sujeitos. Sobre o envolvimento e interação com as crianças, durante as atividades, outro acadêmico também fala:

---

<sup>72</sup> Assmann (2003); Charlot (2000).

as práticas deram certo principalmente pelas crianças, não pela gente. Elas contagiavam a gente (RAPHAEL, 02/08/2013 - diário de campo).

De fato, posso dizer que a relação com a criança pequena promoveu um contato acadêmicos com a Educação Infantil e os seus saberes. Muito embora eu não consiga definir exatamente a ordem dos fatos, visualizo que o envolvimento e a interação foram marcantes na construção de relações afetivas entre os sujeitos, de tal maneira que os acadêmicos revelam em suas falas:

durante o projeto houve uma forte relação com as crianças, o que se transformou em um apego enorme, fazendo com que o final dessa experiência fosse um pouco triste, por tudo que passamos juntos. Enfim, as crianças são apaixonantes e fizeram dessa experiência algo inesquecível (ALESSANDRA, 2014 - pergunta pedagógica).

O que mais me chamou a atenção, no tempo em que eu permaneci no projeto e na Educação Infantil, foi à troca de carinho na qual eu tive com as crianças, uma vez que se trata de um sentimento sincero e recíproco (ALVARO, 2014 – pergunta pedagógica).

O afeto que se apega com as crianças e o interesse e curiosidade por parte dos mesmos. Afeto, porque a convivência com os pequenos e sua espontaneidade por parte deles, permitem que ambos aprendam juntos a lidar com desafios e a troca de informações. O vínculo passa além da posição de professor, mas de amigo, pai, tio etc. (LUCAS, 2014 – pergunta pedagógica).

Alessandra, Álvaro e Lucas, apresentam a afetividade, gestos de carinho e espontaneidade como elementos que trouxeram sentido para a experiência que estavam vivenciando. Estes elementos estão diretamente ligados às relações construídas com as crianças, pois ao analisar as falas, observo a centralidade da criança pequena na mobilização do interesse e envolvimento pelas relações vividas.

A esse respeito, permito-me defender o quão relevante, significativo e importante é considerar o ser humano enquanto um sujeito de totalidade. Nesse momento, não me reporto apenas às crianças pequenas e a globalidade infantil (Oliveira – Formosinho (2002), mas transbordo minha reflexão para discutir que os acadêmicos são sujeitos em formação, assim como as crianças. Por mais que estes jovens consigam compreender e talvez até consigam separar os aspectos emocionais dos intelectuais no momento de aprender, estes aspectos são constituintes destes sujeitos de maneira que os sentimentos mobilizados pela relação com a criança tornaram-se, de alguma forma, mais significativos que os saberes próprios da Educação Física na Educação Infantil.

Com isso não quero dizer que o objeto do saber, ou o saber intelectual (CHARLOT, 2000), não seja relevante na formação inicial dos futuros professores, muito pelo contrário, quero dizer que a relação com a criança mobiliza sentimentos que dão sentido a estes saberes.

Sobre isso, reporto-me aos estudos de Assmann (2003), para refletir que a aprendizagem se refere sim aos processos cognitivos, todavia, ela está intimamente ligada aos processos vitais<sup>73</sup>. Penso ser inconcebível imaginar que um acadêmico em formação, ou qualquer outro sujeito em qualquer que seja a situação, utilize apenas os processos cognitivos nas relações com o saber, pois independente do objeto de saber sempre há uma relação do sujeito com outro sujeito, ou de um sujeito com um espaço ou objeto. Dessa maneira, há sempre um ser humano construído socialmente, edificado por experiências, sentimentos e emoções. A fala de Rafael mostra esta constatação:

o que mais me encantou, na minha trajetória com as crianças, no projeto Educamovimento era como as crianças me recebiam no CMEI, toda semana que eu ia lá. E quando decoraram meu nome então, todas ficavam falando meu nome direto a manhã inteira. Eu nunca fui fã de criança pequena sabe, achava elas muito reclamonas, enjoadinhas etc. Como se eu não tivesse sido criança um dia não é! Mas comecei a observar todas aquelas crianças, suas trajetória de vida, os problemas pessoais que era o que eu mais ficava irritado. Quando eu sabia de algum caso e tinha que ficar calado. Não podia fazer nada -.

Essas coisas foram amolecendo o meu coração de pedra, e comecei a ter um laço de afetividade com eles. Lembro que teve uma reunião com a nossa coordenadora, no início do projeto, e ela disse bem assim: “na semana que vem vocês começam a ir para creche. Vão conhecer as crianças, passar por um fase de adaptação, alguns vão se apegar a vocês, outros não. Mas vocês tem que aprender a se apegar aos pequenos, mas também a se desapegar, pois o projeto um dia acaba e vocês não vão ver mais eles”.

Naquele momento pensei: bem capaz que eu iria me apegar aquelas crianças e cheguei até a comentar com colegas meus do projeto sobre isso. Alguns até ficaram revoltados comigo dizendo que eu era frio e tal. Mas depois de um tempo, aconteceu o inesperado, sem eu mesmo perceber, estava apegado a elas, e comecei a viver o projeto como se nunca fosse acabar. Quando a professora mandou um e-mail dizendo que o projeto iria acabar, comecei a me preocupar com esse detalhe de não ver mais as crianças. E fui covarde de não ter ido no CMEI para me despedir das educadoras e ver as crianças, ver as salas, ver tudo aquilo que fez parte de mim por quase dois anos. E eu ter que me despedir. (RAFAEL, 2014 – pergunta pedagógica).

---

<sup>73</sup> Segundo Assmann (2003) aprender não se reduz apenas a apropriação de saberes acumulados socialmente. Para este autor, o sujeito não aprende apenas com o cérebro, muito pelo contrário, o sujeito aprende com corpo, ou seja, o conhecimento se inscreve no corpo. Isso ocorre por toda a vida, portanto, o autor defende que não é apenas na escola que acontece a aprendizagem, pois o sujeito aprende nos diferentes espaços e nas diferentes situações. Nas relações acontecem o encontro dos processos cognitivos e vitais.

Este acadêmico demonstra o quanto foi afetado pelas crianças. Percebo determinado entusiasmo (DAY, 2006) quando o acadêmico fala que as crianças aprenderam o seu nome e uma preocupação (DAY, 2006) em conhecer as histórias e os problemas pelos quais as crianças passavam. Frustração em não poder ajudar em determinadas situações e construção de laços afetivos que amoleceram seu coração, um apego que não o permitiu sua despedida.

Rafael demonstra o humano jeito de aprender, aquele que indissocia coração e mente, que mobiliza os sentimentos de solidariedade e atitudes de ternura (ASSMANN, 2003). Assim, me ajuda a entender que em qualquer momento da formação é preciso conceber que: *“educar é edificação assentada nos pilares da originalidade, da cooperação e erguida com o cimento da solidariedade (GENTILI e ALENCAR, 2013, p. 103)”*.

A partir disso, concluo que justamente por serem humanos, estes acadêmicos foram afetados pelas atitudes infantis e suas subjetividades, pela espontaneidade, sensibilidade e sinceridade nas demonstrações afetivas por parte das crianças. Isso tudo permitiu que os acadêmicos compreendessem que há sim diferença na docência com a criança pequena, uma especificidade que mobilizou a fascinação (ASSMANN, 2013) por esse grupo social e ajudou na compreensão de um conceito muito singular para esta etapa da educação: o cuidar e educar de forma indissociável (CERISARA, 1999, 2002a, 2002b e OLIVEIRA-FORMOSINHO 2002).

Para tratar sobre essa compreensão, apresento a fala de Lucas:

o vínculo passa além da posição de professor, mas de amigo, pai, tio etc.  
(LUCAS, 2014 – pergunta pedagógica).

É interessante observar que o acadêmico mostra uma reflexão sobre a docência na Educação Infantil, pois o vínculo que o professor estabelece com as crianças pequenas promove a construção de outras relações, ou de relações distintas daquelas vividas na escola das crianças maiores, devido à especificidade da Educação Infantil.

Nesse cenário, Lucas me ajuda a visualizar a imbricação do cuidar e educar na Educação Infantil quando demonstra a compreensão de que: não importa como o professor é chamado pela criança, mas sim o sentido que a criança atribui a relação

com este sujeito e a aprendizagem construída nesta relação. Desta maneira, Lucas supera a visão do professor enquanto sujeito que ensina e se preocupa apenas com a educação, o acadêmico demonstra, também, uma concepção de escola em que os sujeitos em formação são crianças e não alunos (ROCHA *apud*, CERISARA, 2002a), e que as características infantis necessitam e exigem atenção e cuidados emocionais nas relações estabelecidas.

A respeito disso, retomo a fala Álvaro quando o acadêmico se refere a troca de carinho entre ele e as crianças: “*o que mais me chamou a atenção no tempo em que eu permaneci no projeto e na Educação Infantil foi à troca de carinho na qual eu tive com as crianças (ÁLVARO, 2014)*”. Nesta fala observo, também, determinada concepção da necessidade de sensibilidade nas relações, na qual a aprendizagem pode ser construída sem a fragmentação corpo e mente, permeada de atitudes de ternura e cuidado nas ações educativas.

Com base nestas constatações, considero que o termo **maternagem** apresentado e discutido por Cerisara (2002b), ganha sentido para este estudo, pois se num passado não muito distante a Educação Infantil era relacionada apenas as atitudes de cuidado e estas eram designadas às mulheres por suas características biológicas da maternidade, hoje se pode afirmar que na relação entre o adulto e a criança, o cuidar e educar estão longe de ser compreendidos enquanto tarefas exclusivamente femininas. Neste cenário temos Lucas, Álvaro e Rafael, que na relação com a criança puderam compreender a especificidade da escola desse grupo social.

Ao vivenciarem relações marcadas por vínculos afetivos com as crianças pequenas, os acadêmicos pouco a pouco passaram a compreender a realidade da Educação Infantil e as implicações docentes exigidas nesse contexto educativo. Nesse movimento entusiasmavam-se com a participação, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades que desenvolviam. De fato, posso observar que o interesse da criança pequena, para com as atividades que os acadêmicos planejavam e desenvolviam, foi bastante mobilizador no sentido da construção da docência.

Quando Alessandra relatou o ocorrido em sua aula, em uma reunião, abriu um largo sorriso ao dizer que as crianças haviam se envolvido, seu entusiasmo foi ainda maior ao contar como foi a participação de uma criança em especial.

Foi muito interessante, durante a atividade o [nome da criança] olhou para os colegas e disse: vocês precisam torcer, então disse: [a criança falou seu nome]. Em seguida, os colegas, todos, começaram a gritar: [nome da criança que estava na brincadeira]. (ALESSANDRA, 22/10/2013 – diário de campo).

Outros acadêmicos também contavam, bastante empolgados, sobre o interesse das crianças pelas atividades que desenvolviam:

hoje foi legal a capoeira. No final da atividade as crianças disseram: ah! tio faz mais! Mas daí tinha que trocar de grupo (LUCAS 11/06/2013 – diário de campo).

A gente nem chegava lá e eles já perguntavam: tio vai ter atividade? (LUCAS, 02/08/2013 – diário de campo).

Eles voltavam e perguntavam: a gente vai brincar mais? (RAPHAEL, 02/08/2013 – diário de campo).

Estas falas, também, eram marcadas por expressões de felicidade e alegria, como se o envolvimento das crianças revelasse, para eles, que o caminho estava sendo trilhado da maneira correta e que a dedicação e compromisso com os fazeres docentes estavam valendo a pena. Afinal, percebiam que havia sentido para as crianças.

A respeito disso, Alessandra mostra a preocupação com a participação e com o gostar das crianças nas atividades:

mais para frente queremos fazer brincadeira cantada, porque elas gostam. Estava com medo deles não entenderem e quando deu certo foi um alívio (ALESSANDRA, 17/05/2013- diário de campo).

Ao falarem sobre a relação com a criança e o interesse demonstrado por elas nas atividades, os acadêmicos se emocionavam, pois tomavam consciência de que estavam aprendendo aquilo que desejaram no início da graduação: tornarem-se professores. A respeito disso, eles falam:

minhas práticas, na educação infantil, eram sempre voltadas à imaginação. Era emocionante ver as crianças envolvidas nas histórias de “faz de conta” e fazendo as atividades com êxito. Elas se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo. (MUNISE, 2014 – pergunta pedagógica).

(...) Me encantou a participação e envolvimento das crianças nas práticas aplicadas, pois a cada semana era possível notar nitidamente aspectos, comportamentos e movimentos relacionados a práticas anteriores. Deixando claro que, além do aspecto de uma boa relação com as crianças,

algo que foi passado e aplicado, foi aprendido por elas. Isso me deixou bastante contente (FERNANDO, 2014 – pergunta pedagógica).

Nestas falas consigo identificar uma compreensão dos acadêmicos sobre a própria atuação docente neste espaço educativo. Embora os acadêmicos demonstrassem conhecimento sobre a importância de uma boa relação com a criança, destacavam o compromisso com as suas aprendizagens.

Diante disso, corroboro com os estudos de Day (2006), ao citar que: o professor apaixonado compreende que a educação exige compromisso, preocupação e esforços para potencializar a aprendizagem de suas crianças. Dessa maneira, penso que um professor apaixonado concebe o que Munise relata:

o papel do professor é estar junto com a criança, acompanhar os passos da criança, organização do planejamento, disciplina nossa e deles. Olhar diferenciado para cada um deles. Não é dizer: o maternal III, é o [nome da criança tal, ou a criança tal]. (MUNISE, 02/08/2013 – diário de campo).

Na fala de Munise, identifico que a acadêmica se apropriou de um saber significativo da escola da criança pequena, saber que deveria permear as diferentes instâncias de formações, ou seja, deve ser compromisso do professor se preocupar em conhecer a especificidade de cada criança. Não tratar a turma de maneira generalizada, pois cada criança precisa ser olhada de maneira diferenciada, por quem ela é e pelas necessidades e potencialidades que apresenta.

É fato que isso exige esforços e, de alguma maneira, se torna um desafio tanto para professores que estão nas escolas, quanto para os acadêmicos que estão em formação inicial. Desafio que exige recorrer a leitura positiva, apresentada por Charlot (2000), para entender o que acontece e não o que falta em determinada situação, ou seja, não focar na dificuldade, mas na construção de estratégias para superar a situação.

A possibilidade de viver a relação com o saber na prática dos laboratórios de docência, propostas pelo Educamovimento, permitiu aos acadêmicos a oportunidade de vivenciarem empiricamente os saberes construídos na universidade. Essa oportunidade foi significativa para os acadêmicos e a fala da Carolina revela essa constatação:

o que me encantou foi de fato que cada dia era único. A vivência foi um desafio, pois se deparar com 30 crianças em sala de aula, não é fácil, mas é

assim que podemos praticar o que aprendemos na teoria. Às vezes, nada pode sair como é planejado. As atividades ocorrem em momentos inesperados, porém, quando conseguimos concluir nossos objetivos sabemos que fazemos uma pequena ou grande diferença na vida das crianças ou na nossa própria vida como educadora (CAROLINA, 2014 – pergunta pedagógica).

Além de considerar importante a oportunidade de vivenciar na prática aquilo que se aprende na teoria, a acadêmica aponta sua satisfação em compreender que, de alguma forma, interfere positivamente na vida das crianças, da mesma maneira que estas crianças interferem em sua vida profissional. Neste sentido, a acadêmica demonstra a relevância das relações sociais vividas nos diferentes contextos de sua formação inicial, de maneira que aponta ter tido a possibilidade de construir experiências de aprendizagens a partir de processos cognitivos e vitais<sup>74</sup> (ASMANN, 2003).

Sobre a possibilidade de interferência na vida das crianças, Lucas e Jonatan falam:

através da educação, do projeto PIBID, podemos fazer a diferença na vida dessas crianças (LUCAS, 02/08/2013 – diário de campo).

O encanto na atuação da educação infantil é ver que sim, a criança deve ter o direito de brincar, mas um brincar com aprendizado, e que esse aprendizado se torne algo a mais para a criança futuramente, mesmo que seja mínimo, uma semente para futuros frutos (JONATAN, 2014 – pergunta pedagógica).

Observo que os acadêmicos se sentem, de alguma maneira, responsáveis pela formação das crianças pequenas e assim percebem que podem interferir na vida desses sujeitos. Portanto, os processos vitais tornam-se latentes na formação inicial destes acadêmicos.

Jonatan, além de reconhecer o brincar enquanto princípio pedagógico da escola da criança pequena (GARANHANI, 2002) deposita nessa prática a esperança de um futuro para própria criança. Ainda que eu considere que as aprendizagens devem ser dotadas de sentido para o presente em que a criança vive, não posso deixar de considerar que, ao tratar da educação de uma maneira ou de outra, se faz presente certa perspectiva de construção de um futuro. É justamente por fazer essa

---

<sup>74</sup> O pressuposto de Assmann (2003) é que há uma complexidade auto organizativa da vida que exige aprendizagem e que, portanto, os próprios processos de vida são também processos de aprendizagem. Os sujeitos não aprendem somente a apropriarem conhecimentos, aprendem também a se relacionarem, a se adaptarem e a conviverem para sobreviverem. Deste modo, a educação deve se preocupar com as experiências de aprendizagem e não apenas com o repasse de conhecimentos.

reflexão que consigo interpretar que este acadêmico não deixa de pensar na criança do agora, quando afirma reconhecer o direito de brincar desse sujeito.

Ao seguir com as análises, observo que uma outra questão afetou estes sujeitos, trata-se do reconhecimento e valorização do trabalho que realizavam nas instituições de Educação Infantil. Sobre essa questão, Jonatan e Carolina sintetizam o quanto este reconhecimento era significativo para eles:

vejo reconhecimento da própria criança (JONATAN, 02/08/2013 – diário de campo).

Percebo o reconhecimento das crianças (JONATAN, 10/12/2013 – diário de campo);

Senti a importância [refere-se as atividades e a presença no CMEI] quando a diretora ficou do nosso lado (CAROLINA, 10/12/2013 – diário de campo).

A partir dessas falas interpreto que, também na formação inicial, o reconhecimento profissional é um elemento importante na mobilização do sentido para os acadêmicos em processo de formação. Afinal, enquanto sujeitos sociais, o reconhecimento e valorização do outro podem, de alguma forma, fomentar a própria autovalorização e, desta maneira, aumentar a autoestima. Portanto, torna-se algo interessante ao sujeito de maneira que o mobilize a investir na atividade realizada.

Por fim, num caminho de desencontros e encontros, as relações sociais com as crianças pequenas, nas instituições de Educação Infantil, trouxeram alegria e entusiasmo para os acadêmicos e possibilitaram o prazer no fazer docente que estavam aprendendo; contribuíram para a construção e/ou manutenção da esperança e do reconhecimento e valorização da profissão escolhida por eles. O contato com a criança pequena, na formação inicial, fomentou o desejo pelo aprender sobre a própria criança e sua escola, de maneira que os acadêmicos desejavam se construir professores da Educação Infantil. Para isso, ecologias cognitivas e vitais foram estabelecidas e relações afetivas construídas, mobilizadas por sentimentos e emoções inscritas em seus corpos e descritas em atos de ternura e solidariedade para com as crianças pequenas. Enfim, um contato mobilizou o encantamento pela docência na Educação Infantil.

## CAPÍTULO V



*“Ser Professor na Educação Infantil é acima de tudo dividir conhecimento com as crianças. Saber que ao mesmo tempo em que passa conhecimento está aprendendo muito. E que cada aprendizagem junto deles irá fazer com que seu trabalho evolua cada dia mais”.*

ALESSANDRA DEPETRIZ MARCELINO  
Bolsista PIBID/CAPES –UFPR (2012-2014)

## 5 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: A CONSTRUÇÃO DO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Que mesmo em face de maior encanto, dele se  
encante mais meu pensamento  
Vinícius de Moraes<sup>75</sup>*

Durante o caminho que trilhei na pesquisa compreendi profundamente a riqueza do inacabamento humano enquanto essência dos sujeitos. A partir dessa compreensão, não poderia, de forma alguma, tecer considerações conclusivas sobre o estudo que realizei. Pois, enquanto uma professora que está se formando pesquisadora tenho a consciência de que, as descobertas ganham sentido a partir das **relações com o saber** que ora estou vivendo e que em outros momentos de minha vida tais descobertas poderão ser ressignificadas e ganharem novos sentidos. Por isso, nada estará acabado nas linhas que se seguem, muito pelo contrário, elas serão inspirações que encantarão meus pensamentos e estudos futuros.

Muito embora eu tenha construído um percurso em que algumas considerações foram, paulatinamente, construídas no diálogo com estudiosos e pesquisadores, neste momento, dedico-me a apresentar as conclusões sobre os elementos que mobilizam o **encantamento** pela docência na Educação Infantil, na formação inicial de acadêmicos de Educação Física. Para tanto, apresento o conceito de encantamento pela docência, construído neste estudo e, em seguida, os 3 elementos mobilizadores do encantamento na formação inicial de futuros professores: experiências sociocorporais; relações identitárias e interações significativas.

### 5.1 ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Posso dizer que a ousadia de discutir o encantamento na formação inicial de professores foi um grande desafio. Afinal, por ser tratar de um estudo científico, não

---

<sup>75</sup> Trecho do Soneto da Felicidade da obra: Antologia Poética, de 1960, escrita por Vinícius de Moraes, poeta brasileiro nascido na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.releituras.com/viniciusm\\_fidelidade.asp](http://www.releituras.com/viniciusm_fidelidade.asp)> acesso em: 12/05/2015.

raro, fui questionada sobre a escolha construída, já que muitas vezes este termo é associado aos aspectos metafísicos<sup>76</sup>.

Todavia, com a pesquisa pude concluir que o **encantamento**, quando relacionado à formação docente, está intimamente ligado às relações sociais. Pois, trata-se de um sentimento construído por um sujeito na relação com outro e na relação com o mundo. Uma relação que envolve o **desejo**, por completar-se a si a partir do outro, exige **sentido** e implica **investimento pessoal**.

Ancorada nos estudos de Charlot (2000), compreendi que todo sujeito é desejo, pois devido à especificidade humana, do inacabamento, cada sujeito está constantemente diante da necessidade de aprender, já que não sabe tudo e tampouco é completo. Na busca pela completude os sujeitos passam a desejar aquilo que lhes falta, desta forma, tornam-se eminentemente sujeitos de desejo.

A respeito disso, Charlot (2000) explica:

por sua condição, o homem é ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. (CHARLOT, 2000, p. 52).

Considero ser fundamental discutir, nas considerações deste estudo, a compreensão do ser humano enquanto sujeito de desejo, pois ao tratar da formação docente, prioritariamente, os sujeitos e seus desejos se fazem presentes. Isso porque num processo de formação há, de fato, um sujeito que a busca por algo e que deseja, entre outras coisas, aprender a ser professor.

No entanto, ainda que o sujeito seja desejo, na formação docente este sujeito só desejará algo se sentir necessidade daquilo, ou seja, o sujeito precisa encontrar **sentido** na formação que está construindo. Isso porque, a formação docente precisa ter relação com a própria vida do sujeito para que assim ele consiga perceber, em si mesmo, o que lhe falta e buscar no outro se completar.

Portanto,

faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisa que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa aplicação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, aceitando-se essa aplicação, tem sentido) o que é

---

<sup>76</sup> Considero aspectos metafísicos aqueles relacionados ao sobrenatural: feitiçaria, bruxaria etc.

comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Diante da constatação de que a formação docente envolve a formação de um sujeito de desejo e exige sentido em sua construção, posso considerar que se trata de uma relação que implica **investimento pessoal**. Pois, compreendo que o sujeito, que está se formando, somente aprenderá algo quando o desejar e perceber sentido no aprender. Dessa maneira, no momento em que um sujeito deseja e vê sentido em determinada coisa ou saber, ele faz um investimento pessoal para saciar seu desejo.

Essa consideração se constrói a partir do seguinte entendimento: *“ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa (CHARLOT, 2000, p. 54).”*

Diante de tais reflexões, construo as conclusões e considerações, desta pesquisa, à luz da Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) e em tese: o **encantamento** é o movimento no qual um sujeito **deseja e investe pessoalmente** em uma **relação dotada de sentido**. Portanto, se trata de um sentimento interno que se constrói nas relações sociais e no encontro com o outro através de uma leitura positiva da realidade. Não é algo acabado e pode ser ressignificado diante de novas relações vividas. Esse conceito é sintetizado na Figura 7.



FIGURA 7: TRÍADE DO CONCEITO ENCANTAMENTO  
FONTE: a autora (2015).

A Figura 7, mostra que o encantamento é um conceito que envolve movimento, de maneira que o sujeito pode desejar algo porque vê sentido naquilo ou uma situação pode lhe fazer sentido e por isso ele a deseja. Esse mesmo raciocínio se emprega no que se refere ao investimento pessoal. Contudo, se faz necessário entender que cada sujeito é único, portanto, o encantamento terá uma singularidade para cada um, de forma que uma relação nem sempre encantará a todos, pelo menos, não da mesma maneira.

## 5.2 EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA DOCÊNCIA COM A CRIANÇA PEQUENA

Concluo que o primeiro elemento mobilizador do encantamento pela docência na Educação Infantil são as **experiências sociocorporais** construídas na escola da criança pequena. Afinal, identifiquei na pesquisa que tais experiências foram mobilizadoras da aproximação dos acadêmicos com os saberes próprios da Educação Física na Educação Infantil, bem como com os sujeitos da escola da criança pequena. Portanto, foram as experiências sociocorporais que deram **sentido** aos saberes da Educação Infantil, desta maneira, mobilizaram o **desejo** pela apropriação destes saberes e fizeram com que os acadêmicos passassem a **investir pessoalmente** na relação que viviam.

A respeito disso, considero que as relações sociais, construídas no Educamovimento, foram bastante significativas para que os acadêmicos passassem a viver experiências sociocorporais que atribuíram sentido para a presença dos saberes da Educação Infantil na formação inicial desses sujeitos. Dessa forma, destaco o papel das coordenadoras e supervisoras do Educamovimento que cuidaram da inserção dos acadêmicos na escola da criança pequena, de tal forma que deram vozes as inquietudes, fomentaram estudos e contribuíram para a construção da leitura positiva sobre a realidade que viviam, assim deram suporte para seguirem e conhecerem as riquezas das relações que viriam. Conseqüentemente, contribuíram com a mobilização do desejo pela Educação Infantil e pela criança pequena.

Sobre isso, pondero o quão significativo se torna na formação inicial os acadêmicos terem a possibilidade de conhecerem contextos educativos de forma

orientada e cuidada, pois ao saírem da universidade e iniciarem a vida profissional poderão se basear nas experiências vividas e olharem para as potencialidades da escola sem se assustarem com a complexidade da cultura escolar. Isso porque, uma situação só terá sentido para o sujeito quando ela se relacionar, de alguma maneira, com sua vida (CHARLOT, 2000). Portanto, quando na universidade o acadêmico tem a possibilidade de se encantar com a docência na Educação Infantil, muito provavelmente este sujeito desejará atuar na escola da criança pequena depois de formado e, para isso, investirá pessoalmente no seu desejo.

Ainda sobre as experiências sociocorporais, vividas no Educamovimento, enfatizo a importância do encontro dos acadêmicos com a criança pequena, uma relação dotada de sentido para estes diferentes sujeitos. Assim sendo, considero que as relações afetivas sensibilizaram os acadêmicos a olharem de uma outra maneira para a Educação Infantil. Isso porque, a partir do momento em que estes sujeitos foram afetados pelos beijos, abraços e carinhos das crianças pequenas, puderam se distanciar de algumas concepções que tinham sobre a criança pequena e sua escola e, então, conseguiram aprender a dominar a relação com essa instituição e seus sujeitos. De fato, posso concluir que as relações afetivas foram fundamentais para que os acadêmicos aprendessem a dominar as relações vividas com as crianças pequenas e assim passassem a desejar construir a docência na Educação Infantil.

A respeito do aprender a dominar relações, o mesmo processo aconteceu na aproximação com as professoras das instituições educativas, pois embora os acadêmicos não tenham sido tocados pela afetividade na relação com estas profissionais, eles aprenderam a construir relações de respeito e valorização com os fazeres docentes por elas realizados. Portanto, inspirados nas professoras dos CMEIs e tomando consciência que elas, enquanto sujeitos epistêmicos, são portadoras de saberes, os acadêmicos passaram a investir pessoalmente na construção de seus fazeres. Para isso, dedicaram-se na apropriação dos saberes-objetos e buscaram aprender a dominar as atividades docentes exigidas naquele espaço.

Tanto as relações com as coordenadoras e supervisoras, quanto as relações com as professoras e as crianças, foram significativas para que os acadêmicos compreendessem e se apropriassem dos saberes da Educação Infantil. Através dessas relações e também dos estudos teóricos realizados no Educamovimento,

conseguiram aprender a dominar atividades docentes exigidas na escola da criança pequena. Essa constatação me permite concluir que, de fato, a formação inicial de professores precisa ser construída na parceria entre universidade e instituições educativas, pois a relação teoria e prática é fundamental para a mobilização do sentido, desejo, e investimento pessoal pela Educação Infantil.

A respeito disso, há uma questão que ao mesmo tempo em que me fascina, também me causa intranquilidade na leitura da análise dos dados. O fato é que reconheço, respeito e valorizo a escola enquanto espaço de formação de crianças e adultos, no entanto, penso que muitas professoras não compreendem com profundidade a relevância de seu trabalho na formação dos futuros professores. Na verdade, acredito que há determinada carência na compreensão de que enquanto professoras de crianças são também formadoras de professores. Diante disso, considero que seja necessário a universidade se preocupar em formar as professoras das escolas para receberem os acadêmicos nas instituições em que trabalham, da mesma forma penso que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, deveriam se preocuparem em formar toda a comunidade escolar para tomarem consciência sobre o papel da escola na formação dos futuros professores.

Minha reflexão se justifica quando percebo que as experiências sociocorporais vividas nas instituições educativas, durante a formação inicial, podem potencializar a apropriação de saberes e o domínio de relações e atividades, bem como inversamente podem se tornarem perversas no sentido de fomentar o afastamento e o desinteresse pela docência. A partir disso, concluo que a aproximação dos acadêmicos com a escola da criança pequena exige atenção e cuidado dos professores universitários e das professoras da Educação Infantil que também podem ser formadoras de professores.

Penso que tal cuidado seja fundamental, pois em tese: um sujeito para dominar determinada relação necessita, primeiramente, dominar a relação consigo mesmo. Portanto, acredito que os professores universitários se tornam essenciais na construção desse autoconhecimento. Afinal, na relação epistêmica distância-regulação, o sujeito passa a dominar a relação consigo próprio através da relação com os outros (CHARLOT, 2000).

Prossigo com as considerações e observo que a aproximação dos acadêmicos com o saber docente da Educação Infantil foi marcada pelo domínio das relações sociais construídas com as crianças pequenas, assim como as professoras

das instituições educativas e também com as coordenadoras e supervisoras do Educamovimento, tais relações potencializaram a apropriação dos saberes teóricos estudados e discutidos no Educamovimento. Tanto o domínio das relações quanto a apropriação dos saberes foram fundamentais para que os acadêmicos conseguissem dominar as atividades docentes que realizavam.

Por fim, acredito ser possível afirmar que todas as relações vividas no Educamovimento foram significativas na formação destes acadêmicos. Portanto, penso que um dos elementos que mobilizou o encantamento pela docência na Educação Infantil foi a própria inserção neste espaço educativo, ou seja, as experiências sociocorporais construídas nas relações com seus sujeitos. Entretanto, acrescento que tal elemento só se fez presente a partir do cuidado e mediação das coordenadoras e supervisoras do Educamovimento. Assim sendo, considero que, não basta inserir os futuros professores nas instituições educativas, esta inserção necessita cuidado, atenção e mediação, para que os acadêmicos consigam entender as complexidades presentes na educação, mais especificamente na escola da criança pequena, para assim desejarem atuar profissionalmente na Educação Infantil.

Concluo, então, que na formação do futuro professor é fundamental que os acadêmicos vivenciem relações dotadas de sentido, mobilizadoras do desejo e do investimento pessoal pela docência. Neste estudo, verifiquei tal relação foi proporcionada a partir das experiências sociocorporais construídas na docência com a criança pequena. Sintetizo essas conclusões e considerações na Figura 8:

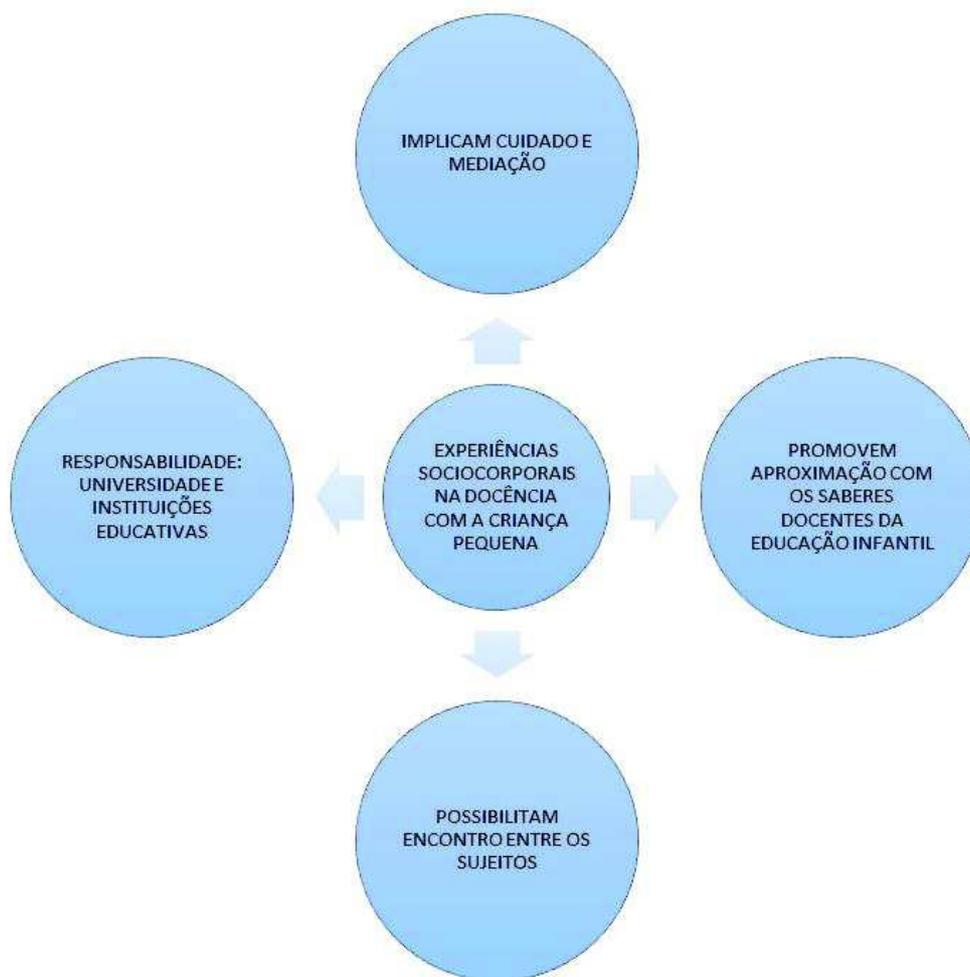


FIGURA 8: EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.  
 FONTE: a autora (2015).

A Figura 8 mostra didaticamente que as experiências sociocorporais, construídas na docência com a criança pequena, foram fundamentais para que os acadêmicos se aproximassem dos saberes próprios da Educação Física na Educação Infantil, uma aproximação que implicou cuidado e mediação por parte da universidade, cuja responsabilidade precisa ser compartilhada com as instituições educativas para que as professoras de criança pequena se tornem formadoras de futuros professores. Com essa aproximação os acadêmicos puderam construir e dominar relações com as instituições educativas e seus sujeitos e assim compreenderam o sentido da docência neste espaço, passaram também a desejar fazer parte deste contexto e para isso investiram pessoalmente na própria formação. Com isso, concluo que tais experiências foram, de fato, mobilizadoras do encantamento pela docência com a criança pequena.

### 5.3 RELAÇÕES IDENTITÁRIAS QUE CONSTROEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conclui que o segundo elemento, mobilizador do encantamento pela docência na Educação Infantil, são as **relações identitárias** construídas nas relações vividas no Educamovimento. Isso porque observei que as experiências sociocorporais esportivas marcaram as primeiras escolhas de alguns acadêmicos. Embora eles dialogassem com experiências sociocorporais vividas na universidade e também no Educamovimento: nos planejamentos, nas falas sobre as atividades e a respeito dos instrumentos/procedimentos adotados nelas, os aspectos esportivos estavam presentes. Diante disso, identifiquei que as primeiras escolhas, pautadas nas relações identitárias com o esporte, muitas vezes acabaram afastando os acadêmicos dos saberes epistêmicos sobre a criança pequena e sua escola. Por consequência, as relações construídas no esporte faziam mais **sentido** que aquelas construídas fora dele.

Para outros acadêmicos as experiências sociocorporais vividas no esporte também marcaram as primeiras escolhas sobre os fazeres docentes, no entanto de maneira diferente, pois apesar do esporte permear as escolhas, o foco principal estava na criança pequena e na especificidade exigida em sua formação. Dessa maneira, as relações epistêmicas com saber, construídas no Educamovimento e nas relações vividas na universidade, mobilizaram o desejo dos acadêmicos sobre a especificidade da Educação Infantil e assim deram sentido a construção de uma outra relação identitária com a formação docente, esta mais próxima aos saberes da infância e mais distante dos saberes referentes ao esporte.

Aqueles acadêmicos, cujas experiências sociocorporais não eram especificamente esportivas, realizaram suas escolhas ancorados nas relações identitárias com os saberes epistêmicos construídos na universidade e no Educamovimento. Para estes acadêmicos, a construção da identidade docente aconteceu a partir do investimento pessoal nos estudos realizados no Educamovimento. Afinal, tais estudos trouxeram sentido e mobilizaram o desejo pelas as relações que vivenciaram.

A partir dessas constatações ouse afirmar que as escolhas partem sempre de relações que os acadêmicos se identificam e estas são construídas em experiências sociocorporais dotadas de sentidos para eles. No entanto, enquanto sujeitos inacabados e em processo de formação, as relações sociais e as diferentes experiências sociocorporais vividas são essenciais para a ressignificação, reconstrução, desconstrução e edificação de novas relações identitárias.

A partir disso, foi interessante visualizar, por meio da análise dos dados, a construção de uma identidade docente, de futuros professores de Educação Física, na imbricação de relações epistêmicas e sociais, na apropriação de saberes e na interação com a criança pequena e seu contexto educativo.

A imbricação dessas duas formas de relação com o saber foi essencial para que os acadêmicos investissem pessoalmente em aprender os saberes da criança pequena e compreendessem que na Educação Infantil é preciso que o professor de Educação Física realize as atividades junto com as crianças pequenas.

A partir de então, entenderam que este contexto educativo exige disponibilidade corporal. Além disso, os acadêmicos compreenderam a necessidade de ouvir a criança pequena e assim aprenderam como é ser professor da Educação Infantil, de maneira que as escolhas dos fazeres docentes passaram a ser construídas a partir do interesse e com a ajuda das crianças pequenas. Por fim, entenderam a exigência do movimento infantil na escola da criança pequena e perceberam a responsabilidade sobre o trabalho que desempenhavam. Portanto, atribuíram sentido as experiências sociocorporais construídas no Educamovimento.

Posso dizer que a construção da identidade docente, ou seja, as relações identitárias construídas pela experiência de aprender a ser professor de criança pequena, se tornou um elemento mobilizador do encantamento pela docência na Educação Infantil. Isso porque observei que, nas escolhas dos fazeres docentes, os acadêmicos compreenderam o sentido da docência com a criança pequena e a especificidade do que é ser professor de Educação Física na Educação Infantil.

Ao compreenderem que ser professor de criança pequena é diferente de ser professor de crianças maiores, os acadêmicos desejaram construir uma identidade docente que correspondesse as necessidades do contexto no qual estavam construindo sua formação, para isso passaram a se dedicar aos estudos promovidos pelo Educamovimento e assim reconstruíram as relações identitárias a partir das relações sociais vividas.

Para finalizar, é possível dizer que os acadêmicos construíram novas relações identitárias na formação docente quando perceberam o sentido da Educação Física na Educação Infantil, a partir de então passaram desejar aprender a ser professor de criança pequena e, então, investiram pessoalmente na apropriação dos saberes exigidos nesta etapa da educação. A Figura 9 sintetiza as considerações e conclusões sobre este elemento mobilizador da docência na Educação Infantil.

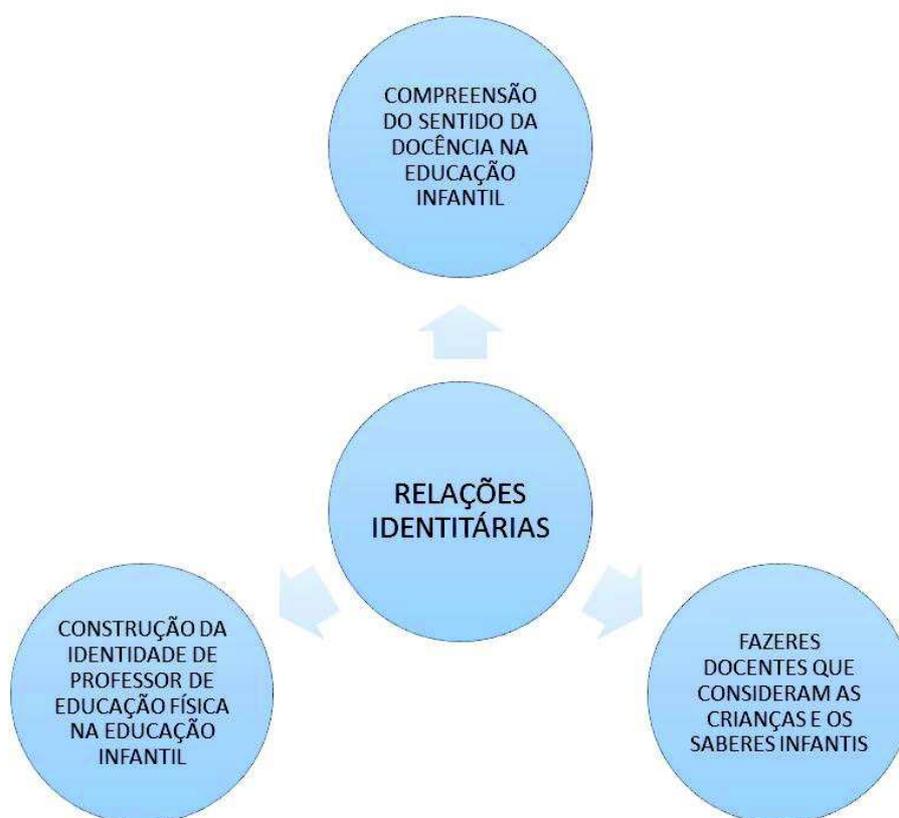


FIGURA 9: AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
 FONTE: a autora (2015).

Na Figura 9 é possível observar o processo de construção da identidade de professor de Educação Física na Educação Infantil a partir das relações identitárias construídas pelos acadêmicos no Educamovimento. Nas relações vividas, neste projeto, os acadêmicos puderam atribuir sentido a formação que construíam e assim passaram a escolher os fazeres docentes considerando as crianças pequenas e os saberes infantis. Para isso investiram pessoalmente nos estudos realizados no Educamovimento, o que exigiu desejo pela apropriação dos saberes ali construídos. Portanto, as relações identiárias que construíram a identidade de professor de

Educação Física da Educação Infantil foram mobilizadoras do encantamento pela docência com a criança pequena.

#### **5.4 INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS QUE LEVAM AO INTERESSE DE SER PROFESSOR DA CRIANÇA PEQUENA**

As **interações significativas** aparecem como terceiro elemento mobilizador do encantamento pela docência na Educação Infantil. Segundo Charlot (2000) para que uma situação mobilize o sujeito, ela precisa ter significado para ele. Com base nisso, constatei que o envolvimento dos acadêmicos nas atividades do Educamovimento foi considerado por eles um diferencial na formação docente, por alguns motivos: o primeiro está relacionado a oportunidade de vivenciarem na prática aqueles saberes construídos na universidade; o segundo se relaciona a riqueza de perceberem, a partir das relações sociais vividas no Educamovimento e com as crianças pequenas, o inacabamento humano e a necessidade de aprender nos diferentes contextos e momentos da vida; o terceiro se refere a percepção da valorização e importância da profissão que escolheram a partir do interesse, envolvimento e participação das crianças nas atividades que realizavam com elas.

Sobre o reconhecimento dos acadêmicos a respeito da relevância de participarem de um projeto de formação no início do curso e promovido pela universidade, que os permitiu vivenciarem a construção de uma identidade docente própria da Educação Física na Educação Infantil, deparo-me com a tomada de consciência desses sujeitos que estão se formando professores. Isso porque embora os dados me revelassem o sentido das experiências vividas na formação desses acadêmicos, quando eles próprios anunciam esse sentido demonstram importância a experiência vivida e, conseqüentemente passam a desejá-la.

Com isso, posso compreender que um dos elementos que mobilizou o encantamento pela docência na formação inicial de professores foi, de fato, a oportunidade de vivenciarem interações significativas e, assim, construírem uma formação pautada no diálogo da universidade com a escola da criança pequena, ou seja, construir sentido na prática aos saberes edificados na universidade. Considero, então, que o encantamento acontece quando a teoria passa a ter sentido para os acadêmicos, um sentido construído na relação com a prática.

A esse respeito, dedico-me a tratar da importância de projetos como o PIBID na formação inicial dos futuros professores, sejam estes da Educação Física, ou não. Afinal, retomo as discussões de Charlot (2000) quando o autor defende que a educação exige autoprodução, que o sujeito só aprende quando uma aula é interessante para ele e essa aula só é interessante quando ela faz sentido para quem está aprendendo. Dessa maneira, penso que as experiências sociocorporais vividas neste tipo de projeto trazem sentido à formação dos futuros professores, de tal maneira que muitas vezes aqueles saberes que eram deixados de lado passam a ser interessantes e desejáveis para os acadêmicos.

Quanto ao segundo aspecto bastante relevante para os acadêmicos, decorrente da possibilidade de participação de um projeto de iniciação à docência, foi a relação com a criança pequena e o contato estabelecido com ela. Nesse contato, os acadêmicos se surpreenderam e se entusiasmaram com a afetividade infantil, foram afetados pela espontaneidade e sabedoria das crianças e compreenderam que o saber se dá na relação com o outro, seja ele maior ou menor, mais velho ou mais novo.

O contato com a criança pequena permitiu aos acadêmicos vivenciarem uma docência divertida e prazerosa, mas acima de tudo, uma docência comprometida, terna e solidária com as crianças pequenas e suas características. As crianças pequenas mobilizaram o interesse dos acadêmicos pela docência e o **investimento pessoal** na própria formação, de maneira que os acadêmicos passaram a se interessar pelos saberes da Educação Infantil, **desejaram** estar com as crianças, aprenderem sobre elas e com elas, bem como investiram esforços em suas atividades nos CMEIs e também na construção de artigos para apresentação e estudos realizados no grupo, isso porque a relação construída com as crianças trouxe **sentido** para experiência formativa que estavam vivenciando.

Um outro aspecto a ser destacado nessas conclusões, se refere ao reconhecimento social da escolha pela docência. De fato, esse reconhecimento, por parte das crianças e dos adultos envolvidos no Educamovimento, mobilizou o desejo e o investimento pessoal nas interações vividas, pois os acadêmicos perceberam importância no trabalho que realizavam e, portanto, a autoestima foi elevada, pois se sentiam verdadeiramente professores de crianças pequenas.

Contudo, considero que interações significativas fizeram com que os acadêmicos compreendessem e valorizassem a docência, ao se sentirem

professores de crianças pequenas foram mobilizados a investirem pessoalmente na própria formação. Dessa maneira, construíram atitudes comprometidas com os sujeitos e com os saberes da Educação Infantil. A Figura 10, representa essas conclusões.

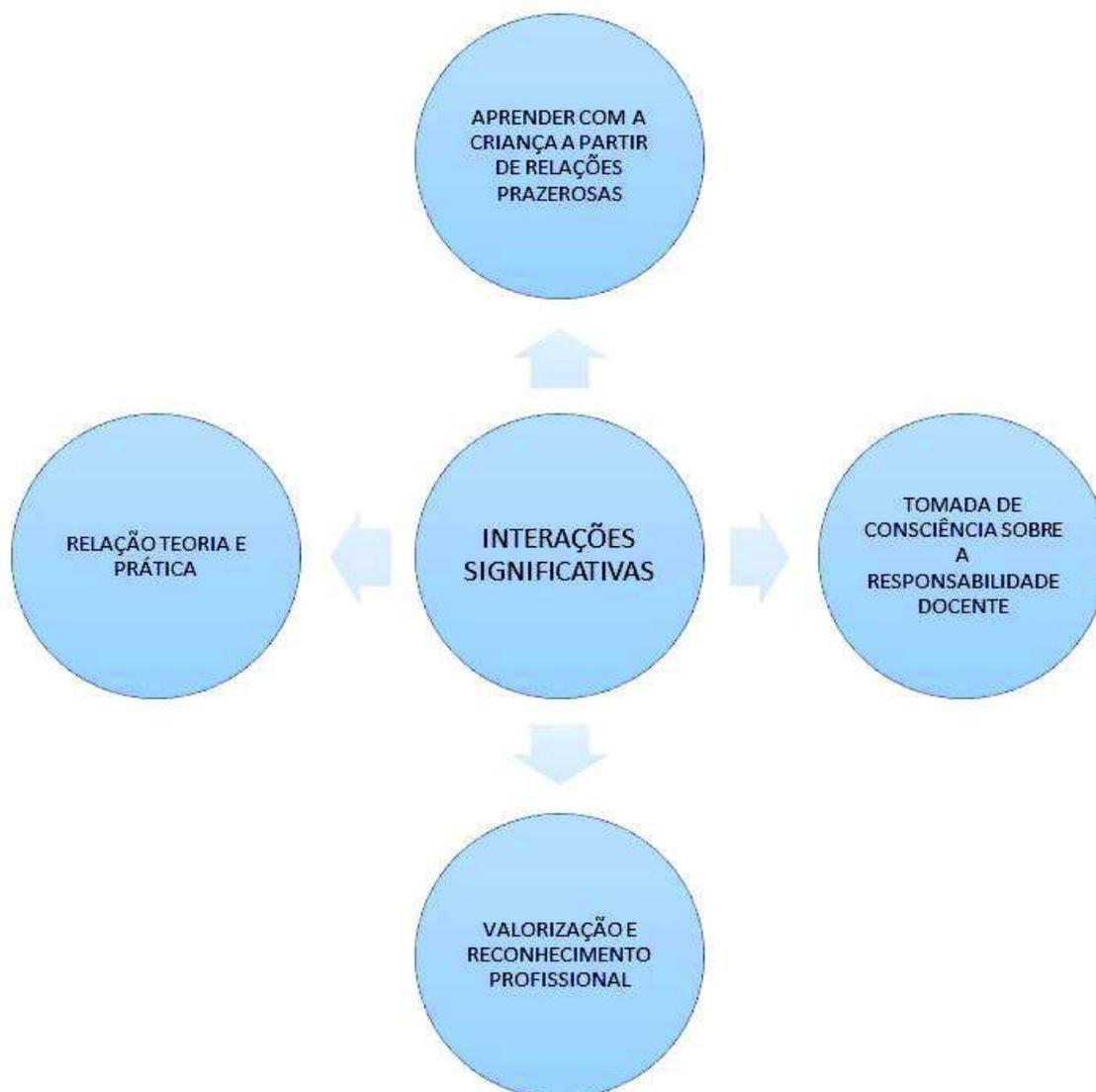


FIGURA 10: INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.  
FONTE: a autora (2015).

A Figura 10 mostra as interações significativas construídas no Educamovimento e é possível concluir que foram essenciais para que os acadêmicos atribuíssem sentido a relação teoria e prática, tomarem consciência da responsabilidade docente, porque através dessas interações vivenciaram situações nas quais foram valorizados e reconhecidos profissionalmente. A partir de então, mobilizados pelo desejo de estar com as crianças pequenas e aprender com elas,

passaram a investir pessoalmente na construção da profissão que escolheram e através de relações prazerosas aprenderam o que é ser um professor de Educação Física da Educação Infantil.

Afim de sintetizar as conclusões e considerações tecidas, apresento os três elementos que mobilizaram o encantamento pela docência na Educação Infantil, na Figura 11:

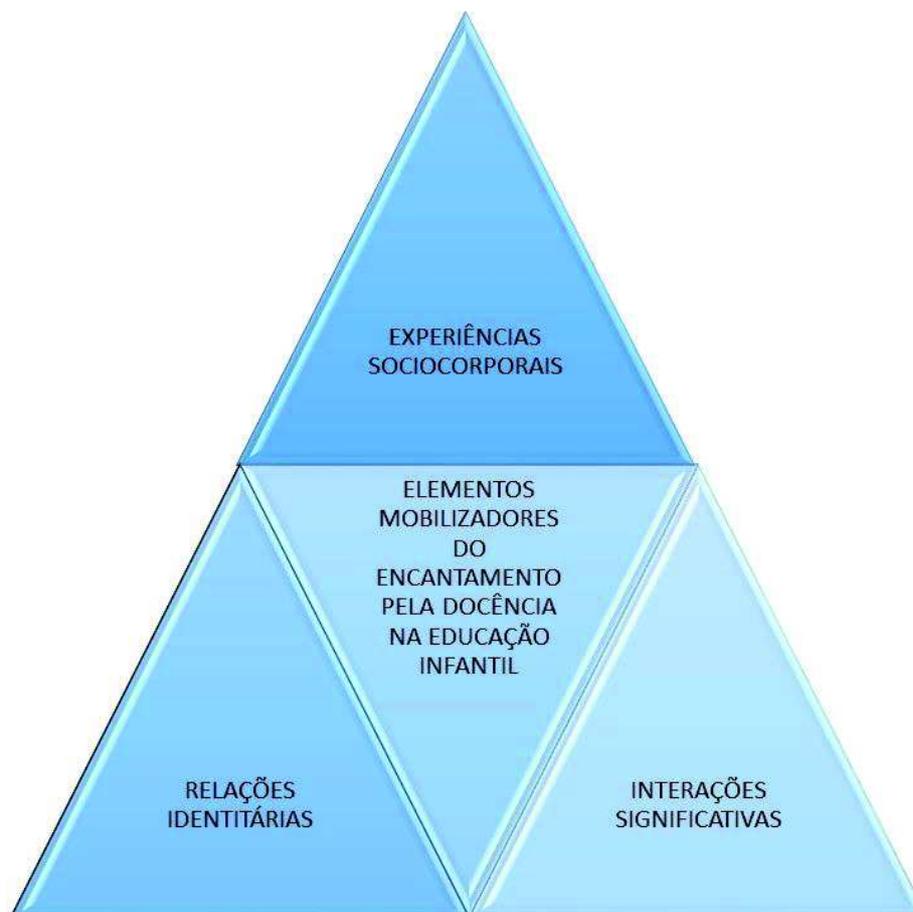


FIGURA 11: ELEMENTOS MOBILIZADORES DO ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.  
FONTE: a autora (2015).

Ao apresentar os elementos que mobilizaram o encantamento pela docência na Educação Infantil na Figura 11, tenho o cuidado de dizer que cada um deles ganha desdobramentos singulares para cada sujeito. Por isso, não há exigência de integração entre eles. Trata-se, portanto, da relação que o sujeito estabelece com cada elemento. Desse modo, pode ser que para um acadêmico um destes elementos poderá mobilizar mais o encantamento do que para outro, da mesma

maneira os elementos, em si, são mais ou menos mobilizadores do encantamento para um mesmo acadêmico.

Em tese a tríade: desejo – sentido – investimento pessoal; proporcionada pelo contato com a Educação Infantil na formação inicial dos futuros professores, pode levar ao encantamento pela docência e a tomada de consciência do que é ser professor de criança.

Para concluir, vale considerar que sujeitos são diferentes e embora a relação social vivida no Educamovimento tenha sido a mesma para todos os acadêmicos, cada um à experimentou de maneira própria, essa singularidade estará presente por toda a vida, pessoal e profissional, desses acadêmicos. Portanto, aquilo que os encantaram no Educamovimento poderá fomentar maiores encantamentos na escola quando se formarem professores.

A esse respeito, pontuo que mesmo com o fim do Educamovimento e o afastamento da escola da criança pequena: o encanto de Fernando e Álvaro está registrado em suas monografias de conclusão de curso, pois estes acadêmicos se debruçaram a estudar temáticas relacionadas à Educação Física na Educação Infantil e apresentaram seus estudos no ano de 2014. O encanto de Carolina está sendo registrado em sua monografia que será concluída em 2015 assim como, o encanto de Rafael marcou sua apresentação em um congresso sobre criança pequena, no qual ele se dedicou a contar a experiência que viveu no Educamovimento.

Sobre os demais, eles seguem seus caminhos vivendo outras relações e, por tudo que passei e aprendi com cada um deles, desejo que se encantem todos os dias com cada novo encontro, da mesma maneira que encantaram minha vida durante esta pesquisa. Quanto a mim, sigo encantada pela educação, pelas crianças pequenas e agora, também, pela pesquisa na formação de futuros professores de Educação Física. Este encanto me conduz a novas inquietações: muitos dos acadêmicos que mobilizaram meu interesse por essa pesquisa hoje são meus colegas de trabalho, ou seja, são professores de Educação Física da SME. Neste contexto, pergunto-me: quais os elementos mobilizadores do encantamento pela atuação docente na Educação Infantil após a formação inicial? Será o encantamento também uma especificidade da docência com a criança pequena?

Diante de tais inquietações e certa da necessidade de ampliação e investimentos nos estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil,

compreendo que este trabalho se torna para mim os primeiros passos de um longo caminho que devo seguir.

*A gente vai, a gente vai  
E fica a obra  
Mas eu persigo o que falta  
Não o que sobra  
Lenine<sup>77</sup>*

---

<sup>77</sup> Trecho da música “O que é bonito”, composição por Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, mundialmente conhecido simplesmente como Lenine.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, Maria João do; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

AMORIM, M. C. S.; NAVARRO, E. C. Afetividade na Educação Infantil. **Revista Interdisciplinar Eletrônica Das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia** (2012,) n.º 7, p. 1 – 7.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas**. *Em aberto*, ano XI, n.53, p. 28-38, 1992.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: Revista Paulista **de Educação Física, supl, 4, p. 53-60, 2001**.

\_\_\_\_\_. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Rev. Bras. Cienc. Esporte, **Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005**.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação Rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

**AURÉLIO, O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. Edição especial para o FNDE/PNLD. Rio de Janeiro, 2004.

BARROS, Manoel. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

\_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas “A segunda infância”**. São Paulo: Planeta, 2006.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1,2 e 3. 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º11.114**, de 16 de maio de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**/ Secretaria Municipal de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, julho/dezembro. 1999.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, p.323-345, setembro 2002a.

\_\_\_\_\_. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002b.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na teoria da Educação**. RJ, Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para pensar a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. **De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes**. Educar Revista. Curitiba n. 37, p.39-58, maio. 2010.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, J. **O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2a ed. Porto Alegre: Artimed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria

Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARROZ, Francisco Eduardo. A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 1, set. 2012.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **5º Seminário Municipal de Educação Infantil**. Curitiba, 2011. Anais.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesinal del docente y sus valores**. Narcea. Madrid, 2006.

DIBO, Monalisa. **Mandala: Um estudo na Obra de C.G.Jung**. Revista Último Andar, n.15, p. 109-120, dezembro. 2006.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Formação Docente em Educação Física: Experiências Sociais e Relação com o Saber**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, janeiro/abril. 2004.

\_\_\_\_\_. **Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, janeiro/abril. 2008.

\_\_\_\_\_. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1993.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M.L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino I do Programa de Pós Graduação em Educação. UFPR, Curitiba 2013. Comunicação Verbal.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância. **Revista Pensar a Prática**. v. 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, SP: 2004.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na Educação Infantil: Uma proposta em construção. In: FILHO, N. F de A.; SCHNEIDER, O. (org.) **Educação Física para a Educação Infantil**. São Cristóvão: UFS, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação de futuros professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

\_\_\_\_\_. A docência na Educação Infantil. In: **Educar na Infância: perspectivas**. Souza. G. (org.). São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. As brincadeiras no espaço institucional da Educação Infantil: em discussão os espaços da natureza. In: CAMARGO, Daiana e SANTA CLARA, Cristiane A. W. (org) **Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades**. Editora Intersaberes, 2015 (no prelo).

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Educação Física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação docente. In: CARVALHO, J. E.; BARROS, P.C; REIS, R.S. **Educação Física, Lazer e Saúde: desafios e novas perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. *Revista Nuances: estudo sobre educação*. Ano XVII, v.18, n.19, p. 27-35, janeiro/abril, 2011.

\_\_\_\_\_. A Docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: ENS, R. T; GARANHANI, M.C. (org.) **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013a.

\_\_\_\_\_. Projeto Educamovimento: a formação de professores de Educação Física para além da tradição Acadêmica. In. BRITO, Gláucia da Silva (Org.) Programa Licenciatar: vivenciando a licenciatura. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, - Curitiba: UFPR, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil: Relatório Técnico 2008 – 2013**. Não publicado 2014.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia e ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma

Camargo (org). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Editora Champagnat, 2015 (no prelo).

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: UNINOVE, vol. 1, n. 1, p.63-79, dez. 1999.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil: Um estudo sobre a formação de professores de Educação Física**. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **A educação Física na educação infantil: diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC**. NEPEF/ UFSC- SME, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. O professor seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, Abril/2001.

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, Formação e Prática Profissional. IN: MARCO, A. de. (org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 157-170.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa em saúde**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos Oliveira. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M.L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr., 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias**. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 11, n.13, p.221-238, novembro. 1999.

\_\_\_\_\_. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. Síntese da Qualificação da Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Síntese da Qualificação da Educação Infantil. Florianópolis, 2000. p. 35-41.

\_\_\_\_\_. Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: Cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v.2, n.2. nov. 2008.

SILVA, Bruno Vasconcelos; CAPARROZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Uberson Ribeiro. **A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física**. *Rev. Bras. Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.33, n.1, p 51-68, janeiro/março. 2011.

SOARES JUNIOR, Néri Emilio. BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun de 2012.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. **Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil**. *Movimento*, Porto Alegre, v.17, n.04, p. 65-81, out/dez 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Dinah Vasconcelos. A biografia-narrativa como estratégia de formação de professor de Educação Física. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1 n.1, p. 25-42, set 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: Uma Parceria entre Professor, Alunos e Conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel. Os diários de classe dos professores. In: **Pátio**. Ano VI, n. 22, julho/agosto 2002.

## ANEXOS

### 1 Roteiro da entrevista semi-estruturada:

- Breve apresentação pessoal: nome e idade;
- História pessoal e escolha pela licenciatura em Educação Física;
- Aproximação com o Projeto Educamovimento;
- A participação no Projeto e as experiências vividas;
- A relação com a criança pequena;
- O reflexo da participação do Projeto na formação docente.

## 2 Termo de consentimento para realização da pesquisa:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “***O encantamento pela atuação docente na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014).***”, realizada pela pesquisadora Michaela Camargo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, concordo em participar da pesquisa e autorizo a minha imagem e voz nas gravações (vídeo e áudio), sob a condição de revelação de minha identidade, dispensando o uso de pseudônimo, tanto nos momentos de construção dos dados, quanto no tratamento e divulgação dos mesmos.

Assinatura \_\_\_\_\_