

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE
DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA
COM CRIANÇAS PEQUENAS**

**CURITIBA
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE
DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA
COM CRIANÇAS PEQUENAS**

LORENA DE FATIMA NADOLNY

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2016



PARECER

Defesa de Tese de Lorena de Fátima Nadolny para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani, Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago, Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS".

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marynelma Camargo Garanhani		APROVADA
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Romilda Teodora Ens		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada.

Curitiba, 11 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

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

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Curitiba pela licença concedida para a realização deste estudo.

Ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em especial, à diretora Maria da Glória Galeb e a toda equipe de profissionais, pelo incentivo e apoio.

Aos (às) funcionários(as) do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e aos (às) professores(as) da Linha Cultura, Escola e Ensino, pela atenção e saberes compartilhados ao longo desses anos de estudo.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago e às professoras Romilda Teodora Ens, Tânia Maria F. Braga Garcia e Ângela M. Scalabrin Coutinho pelas riquíssimas contribuições durante a banca de qualificação deste estudo.

Aos (às) professores(as) do *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil* que participaram deste estudo, pela disponibilidade e confiança.

À Elisângela Leite, Michaela Camargo, Déborah Helenise de Paula, Viviane Alessi, Solange Gabre, Silmara Crozeta e Ariélla Véra pela amizade, apoio e saberes compartilhados durante a construção desta tese.

À professora Marynelma Camargo Garanhani por me orientar na minha formação acadêmica, por ser um exemplo para minha vida profissional e por me incentivar a viver com mais ousadia, fé e leveza.

Aos meus familiares, pelo amor, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa investigou como as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física que atuam com crianças pequenas. Os pressupostos teóricos adotados foram Marcelo García (1999), Marcelo (2009) e Day (2001) sobre o processo de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores(as); Alarcão (2010), Alarcão; Tavares (2003), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Carvalho; Klisys; Augusto (2006) e Nadolny (2010) sobre estratégias formativas; Brasil (2009b), Ayoub (2001, 2005), Gomes (2012), Garanhani (2004) sobre a Educação Física e a Educação Infantil e Charlot (2000, 2001, 2005) para a relação com o saber. O contexto investigado foi o *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na educação infantil*, um projeto de formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física, realizado por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba. Os procedimentos metodológicos envolveram análise documental de narrativas escritas elaboradas como tarefas do referido projeto e entrevistas com professores(as) de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba que participaram do referido projeto nos anos de 2008 a 2012. A análise dos dados foi sistematizada em dois eixos: indícios do desenvolvimento profissional e estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as). A análise dos dados mostrou que as estratégias formativas oportunizaram relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais se refletiram em aprendizagens e desenvolvimento profissional. O sentido dado ao processo de formação continuada e às situações vividas nele por meio das estratégias formativas é que mobiliza o desejo do(a) professor(a) de aprender. É aprendendo que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente. Frente a essas constatações e considerações, na formação continuada as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), pois agem como fontes de mobilização para o saber/aprender.

Palavras-chave: estratégias formativas; educação física; desenvolvimento profissional de professores(as); educação infantil.

ABSTRACT

This research investigated how the formation's strategy structures the professional development of Physical Education teachers who work with young children. The theoretical assumptions used were Marcelo García (1999), Marcelo (2009) and Day (2001) on the process of continuing education and teacher's professional development; Alarcão (2010), Alarcão; Tavares (2003), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Carvalho; Klisys; Augusto (2006) and Nadolny (2010) on formation's strategies; Brazil (2009b), Ayoub (2001, 2005), Gomes (2012), Garanhan (2004) on the Physical Education and Children's education and Charlot (2000, 2001, 2005) on relation with knowledge. The context investigated was the Educamovimento Project: knowledge and practices in early childhood education, initial and continuing education project for physical education teachers, carried out through a partnership between the Federal University of Paraná (UFPR) and the Municipal Education Secretary (MES) of Curitiba. The methodological procedures involved documentary analysis of written narratives developed as tasks during the course and interviews with physical education teachers from the Municipal Education Secretary (MES) of Curitiba who participated in this program in the years 2008 to 2012. The data analysis was systematized on two axes: evidence of professional development and formation strategies for professional development of teachers. Data analysis showed that formation strategies enhanced epistemic and identity relations with learning/ knowledge, which were expressed in learning and professional development. The meaning given to the process of continuing education and the situations experienced it through formation strategies is what mobilizes the desire of a teacher to learn. And it is learning that teachers develop professionally. Given these findings and considerations, on the continuing education formation strategies structure the professional development of teachers, because they act as mobilizing sources of learning/ knowledge.

Keywords: formation strategies; physical education; teacher's professional development; child education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS).....	37
FIGURA 2 -	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	51
FIGURA 3 -	FASES DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA <i>ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS</i>	83
FIGURA 4 -	APRENDIZAGENS DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i> NA RELAÇÃO EPISTÊMICA COM O SABER/APRENDER.....	98
FIGURA 5 -	INDÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	105
FIGURA 6 -	PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DE PROFESSORES(AS) POR MEIO DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	NÚMERO DE PARTICIPANTES DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	48
TABELA 2 -	NÚMERO DE PARTICIPANTES, COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES APRESENTADOS NO <i>SEMINÁRIO SABERES E PRÁTICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009-2013)</i> ..	60
TABELA 3 -	NARRATIVAS ESCRITAS NO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008 A 2013)</i>	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	ESTRATÉGIAS QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL	38
QUADRO 2 -	REUNIÕES E EVENTOS DO GRUPO DE ESTUDOS DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	49
QUADRO 3 -	NARRATIVAS A PARTIR DE PERGUNTAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	53
QUADRO 4 -	LEITURAS DE TEXTOS REALIZADAS NAS REUNIÕES DE ESTUDO DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	56
QUADRO 5 -	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PROPOSTAS NO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	58
QUADRO 6 -	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO <i>PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2013)</i>	63
QUADRO 7 -	CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA <i>ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS</i>	72
QUADRO 8 -	RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) COM O SABER/APRENDER POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....	130

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	17
1.1 A docência com crianças pequenas	17
1.2 Formação continuada e processos de desenvolvimento profissional de professores(as)	27
1.3 As estratégias formativas na formação continuada de professores(as).....	35
CAPÍTULO 2: A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS...	43
2.1 <i>O Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil e suas estratégias formativas</i>	43
2.1.1 Necessidades formativas	51
2.1.2 Narrativas escritas	52
2.1.3 Leituras e estudos	55
2.1.4 Formação estética	57
2.1.5 Seminários	59
2.1.6 Supervisão	61
2.2 As etapas e instrumentos da pesquisa	64
2.3 Os(as) professores(as) participantes da pesquisa	69
2.4 Organização dos dados e eixos de análise	81
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS: AS RELAÇÕES DE PROFESSORES(AS) COM O SABER/APRENDER NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	84
3.1 Índícios do desenvolvimento profissional	85
3.2 Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as)	106
3.2.1 Necessidades formativas	107
3.2.2 Narrativas escritas	110
3.2.3 Leituras e estudos	113

3.2.4 Formação estética	116
3.2.5 Seminários	121
3.2.6 Supervisão	126
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ESTUDO: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS)	132
REFERÊNCIAS	140

APRESENTAÇÃO

*Se quer seguir-me, narro-lhe;
 não uma aventura, mas experiência,
 a que me induziram, alternadamente,
 séries de raciocínios e intuições.
 Tomou-me tempo, desânimos, esforços.
 Dela me prezo, sem vangloriar-me.
 Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos,
 penetrando conhecimento
 que os outros ainda ignoram.
 João Guimarães Rosa¹*

Entendo que estudar os processos de desenvolvimento profissional de professores(as)² não é uma tarefa simples, sempre soube disso, mas não poderia deixar de fazê-la pelo desejo de buscar respostas para questões que estiveram presentes na minha vida acadêmica e profissional nos últimos anos.

Há 10 anos atuo na formação continuada³ de professores(as). Enquanto professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, fui convidada em 2006 a compor a equipe de profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SME), cuja função é planejar e desenvolver ações de formação voltadas aos(às) professores(as) que atuam nas diferentes instituições educativas do município.

¹ Trecho do conto *O Espelho* da obra *Primeiras histórias* de João Guimarães Rosa, escritor, médico e diplomata brasileiro.
 Disponível em: <http://cocminas.com.br/arquivos/file/o%20espelho.pdf>. Acesso em: 15/05/15.

² O referencial teórico frequentemente utiliza o termo professores (masculino) para se referir ao processo de formação de professores e professoras. Entretanto, no Brasil o universo docente nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental é predominantemente feminino, 98%, 96% e 91% respectivamente (INEP, 2009), o que leva muitos(as) autores(as) a utilizarem o termo professoras (feminino). Essas constatações poderiam me levar a utilizar nesse estudo apenas um dos termos (professor ou professora), porém, concordo com Sayão (2005), quando nos coloca que a profissão e a docência na Educação Infantil (e acréscimo nos anos iniciais do Ensino Fundamental), “[...] são, de fato, construtos elaborados pelo trabalho cotidiano de homens e mulheres em instituições educativas e não estão unicamente determinados por uma ‘estrutura de gênero’ que desenharia a priori a profissão” (SAYÃO, 2005, p. 46). Assim, utilizarei o termo **professores(as)** para me referir a todos(as) os(as) profissionais, homens e mulheres, que atuam com crianças pequenas e aos sujeitos deste estudo.

³ O termo **formação continuada** será usado neste estudo para referir-se às atividades formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores(as) em serviço, “[...] no sentido de promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 203).

Nessa atuação profissional, inicialmente no Departamento de Ensino Fundamental, e em seguida no Departamento de Educação Infantil⁴, me deparei com muitas situações que me levaram a questionar o motivo pelo qual alguns(as) professores(as) apresentavam novos comportamentos e posicionamentos sobre o trabalho docente, repensavam e até mesmo mudavam as suas práticas e outros(as) não, apesar de participarem da mesma formação.

Eu questionava se o motivo estava na formação que não era coerente com as suas necessidades ou estava na própria pessoa, que apresentava resistência para novas reflexões e ações. Acredito que quem atua, ou já atuou, na formação continuada de professores(as) já passou por situações semelhantes em algum momento.

Essas inquietudes mobilizaram em mim o desejo de aprofundar os estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores(as). Assim, em 2008, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde investiguei as estratégias que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na formação continuada de professores(as) da Educação Infantil da RME de Curitiba (NADOLNY, 2010).

Esse estudo⁵ derivou do fato de eu estar desenvolvendo diferentes ações de formação continuada referentes à linguagem movimento⁶, as quais eram voltadas aos(às) professores(as) que atuavam nas instituições de

⁴ O Departamento de Educação Infantil é o órgão que gerencia e orienta as instituições de Educação Infantil da RME de Curitiba. A Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010a, p. 12). Na RME de Curitiba a Educação Infantil está presente em 199 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em 77 Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados e em 115 escolas municipais. (Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/equipamentos-pdf/3>. Acesso em: 01/12/15).

⁵ NADOLNY, L. de F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento**. Curitiba: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

⁶ O movimento corporal é considerado nesse estudo como uma linguagem que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação, com base nos estudos de Garanhani (2004).

Educação Infantil do município de Curitiba. Derivou também do entendimento de que, no processo de formação continuada, os(as) professores(as) necessitam de elementos que os(as) mobilizem a refletir sobre suas práticas e saberes docentes. Assim, me dediquei ao estudo do uso de estratégias para a mobilização da prática reflexiva e, para isto, foi necessário discutir o conceito reflexão na formação de professores(as).

Paralelamente a esse estudo, acompanhei como vice-coordenadora o desenvolvimento do projeto de formação *Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil*, o qual é um projeto de formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física para a atuação docente na Educação Infantil, realizado por meio de uma parceria entre a UFPR e o Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba.

Esse projeto foi desenvolvido de 2008 a 2013 e teve a intenção de proporcionar a parceria Escola/Universidade/Escola por meio dos seguintes objetivos (GARANHANI; NADOLNY, 2014):

- Proporcionar a parceria Universidade/Escola na formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física;
- Oportunizar aos(às) acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física a vivência de práticas docentes na Educação Infantil;
- Mobilizar profissionais a serem formadores(as) de professores(as) por meio da orientação e supervisão de práticas docentes de acadêmicos(as) e também da socialização de suas práticas bem-sucedidas no âmbito da Universidade.

Uma das ações de formação continuada do referido projeto foi a criação de um grupo de estudo sobre os saberes e práticas do movimento na Educação Infantil com a participação de professores(as) de Educação Física da RME de Curitiba. No acompanhamento dessas reuniões de estudo foi possível observar, entre os(as) participantes, novos comportamentos e atitudes frente à discussão sobre o trabalho docente, o que me fazia refletir cada vez mais sobre os processos de desenvolvimento profissional de professores(as).

Portanto, as considerações finais da pesquisa *Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento* (NADOLNY, 2010) e o desenvolvimento do *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil* me levaram a

antigas e novas inquietações, as quais me conduziram novamente ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR para cursar o Doutorado em Educação.

Assim, apresento a pesquisa: **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.**

Esse estudo é organizado em quatro capítulos:

No capítulo 1 – **Pressupostos teóricos para a construção e apresentação do objeto da pesquisa** – coloco em questão a docência com crianças pequenas⁷, estabeleço uma relação entre formação continuada e processos de desenvolvimento profissional de professores(as) e discuto o conceito de estratégias formativas⁸ para a apresentação dos objetivos do estudo e sua justificativa.

No capítulo 2 – **A pesquisa e seus procedimentos metodológicos** - apresento o percurso metodológico desse estudo. Para isso, caracterizo o projeto de formação de professores(as) *Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil* e suas estratégias formativas. Descrevo as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e os procedimentos de organização dos dados.

No capítulo 3 – **A análise dos dados: as relações de professores(as) com o saber/aprender no desenvolvimento profissional** – apresento a análise dos dados produzidos por meio da análise documental e entrevistas com os(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil*, a qual foi sistematizada em dois eixos de

⁷ Neste estudo o termo **criança pequena** é utilizado para referir-se às crianças entre 4 e 6 anos e 11 meses, de acordo com o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009c).

⁸ No referencial teórico são muitos os termos utilizados para se referir ao planejamento e uso de estratégias na formação de professores(as), dentre eles: estratégias formativas (CARVALHO et al, 2006); estratégias de reflexão/formação (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO 1996); estratégias de supervisão (ALARCÃO;TAVARES, 2003); estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão (ALARCÃO, 2010) e estratégias reflexivas (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, optei em utilizar o termo **estratégias formativas**, por considerar que corresponde melhor ao objeto de estudo dessa tese.

análise: indícios do desenvolvimento profissional e estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as).

Por fim, no capítulo 4 – **Construções teóricas sobre o estudo: estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as)** - apresento conclusões e considerações sobre as construções teóricas realizadas no estudo para a apresentação de uma tese sobre estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física.

CAPÍTULO 1:

Pressupostos teóricos para a construção e apresentação do objeto da pesquisa

*Quando a gente acha que tem todas as respostas
vem a vida e muda todas as perguntas.
Luis Fernando Veríssimo⁹*

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos que me apoiaram na construção e apresentação do objeto da pesquisa. Para isso, discuto a docência com crianças pequenas, colocando em questão as atuais proposições e demandas dessa docência em nosso país e as especificidades da inserção de professores(as) de Educação Física nesse contexto educacional.

Em seguida, estabeleço uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores(as). E, por fim, discuto o conceito de estratégias formativas na formação continuada de professores(as), para a apresentação dos objetivos e justificativa que sustentam a realização do estudo.

1.1 A docência com crianças pequenas

Para refletir sobre a docência com crianças pequenas considero necessário, inicialmente, fazer uma breve discussão sobre as transformações da sociedade contemporânea e suas repercussões na educação, as políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas em nosso país e como tais mudanças sociais e políticas repercutem na formação e prática docentes com crianças pequenas.

Numa análise das imposições da sociedade contemporânea ao trabalho docente, Charlot (2008) afirma que perduram até hoje as funções conferidas à escola nas décadas de 60 e 70, bem como a desestabilização da função docente como fruto das contradições atribuídas à ela. Entretanto, nas décadas

⁹ Luis Fernando Veríssimo é escritor, jornalista, humorista e cronista brasileiro. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/luis_fernando_verissimo/2/. Acesso em: 06/01/15.

de 80 e 90 as transformações atribuídas à globalização¹⁰ criaram novas contradições que repercutiram diretamente na função docente, como as exigências de eficácia e qualidade do ensino, o aumento das privatizações do ensino e o desenvolvimento de novas tecnologias, que acarretaram na criação de novos espaços de comunicação e informação que escapam, muitas vezes, do controle da escola e do(a) professor(a).

O(a) professor(a) trabalha, portanto, num emaranhado de tensões enraizadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Todas essas transformações desestabilizam a função docente, pois “as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época contemporânea” (CHARLOT, 2008, p.21).

Esse contexto de mudanças e novas demandas exige do(a) professor(a) novas formas de ver a instituição educativa e suas funções, bem como “[...] uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 9).

Além das demandas impostas pela sociedade atual, as quais reforçam a natureza mutável do conhecimento, como também da educação, e exigem do(a) professor(a) novos papéis e tarefas, as políticas educacionais também influenciam a formação e a prática docentes.

O movimento das reformas predominantes na América Latina a partir dos anos 1990 demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, as quais trouxeram consequências significativas para a organização e a gestão escolares e exigiram uma reestruturação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2005).

No Brasil, esforços foram concentrados na área educacional nas últimas duas décadas com o objetivo de assegurar a Educação como direito de

¹⁰ Segundo Charlot (2008, p. 20), “na verdade, a própria globalização, isto é, o desenvolvimento de redes transnacionais pelas quais transitam fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações, imagens, etc., até agora surtiu poucos efeitos diretos em países como o Brasil (CHARLOT, 2007). As mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social. Essas lógicas são ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo”.

todos(as). Nesse cenário, apesar de algumas iniciativas para a valorização do campo profissional, a formação docente se tornou foco das políticas educacionais, e “o professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o *responsável* pela realização do ideário do século XXI” (SCHEIBE, 2010, p. 987, grifo da autora).

Vemos, portanto, que as reformas educacionais desenvolvidas nos últimos anos em nosso país colocam o(a) professor(a) e a sua formação como elementos fundamentais para a melhoria da Educação. Porém, penso que não somente a sua formação, mas também as suas condições profissionais precisam ser foco de discussão e estar presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Com relação às novas exigências do trabalho docente, GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011) afirmam que a complexidade e a multiplicidade de tarefas que o(a) professor(a) é levado a assumir faz com que aumente cada vez mais a distância entre a idealização da profissão e a realidade nas escolas.

Segundo as autoras, essa situação exige que o(a) profissional “[...] esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.25). Portanto, a complexificação do trabalho docente exige que o(a) professor(a), diante das novas demandas impostas, atenda exigências que muitas vezes estão além da sua formação.

Nesse cenário, uma situação a ser considerada é a escolarização de crianças pequenas. A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação de crianças de 0 a 6 anos¹¹ foi instituída como dever do Estado e um direito da criança. Porém, a Educação Infantil passou a ser considerada componente da Educação Básica somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), ocorrendo, dessa forma, a sistematização do atendimento das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

¹¹ Esse corte etário foi alterado em 16 de maio de 2005 com a Lei Federal n.º 11.114/05, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Desse modo, na atual organização educacional brasileira a Educação Infantil corresponde à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Como consequência, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) se intensificaram estudos, propostas e programas de formação de professores(as) direcionados para a educação institucional de crianças pequenas e se articulou a valorização do(a) profissional que atua nessa etapa educacional, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele(a) (NADOLNY, 2010).

Atualmente outras ações políticas foram desenvolvidas, dentre elas a obrigatoriedade das crianças pequenas nos sistemas de ensino, como a Lei 11.274/06 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (BRASIL, 1996), dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; e a Lei nº 12.796/13, que altera o artigo 4 da LDBEN (BRASIL, 1996) e torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Com a implantação das atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI)¹², fixada pela Resolução nº5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB) de dezembro de 2009, novos desafios relacionados aos saberes e fazeres dos(as) professores(as) que atuam nessa etapa educacional são reforçados, pois esse documento apresenta princípios, fundamentos e procedimentos que

[...] desafiam os professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas, em parceria com as famílias (OLIVEIRA, 2013, p.4).

Uma definição importante trazida pelas DCNEI (BRASIL, 2009b) é a de **proposta pedagógica**, a qual é entendida como o plano elaborado num processo coletivo que envolve a participação da direção, dos(as) professores(as) e da comunidade escolar, que orienta as ações da instituição e define as metas que se pretende para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

¹² As primeiras DCNEI foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, as quais além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, objetivavam um trabalho de qualidade nesta etapa educacional. Entretanto, apesar de sua importância, diversos avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais relacionados à Educação Infantil no cenário brasileiro reforçaram a necessidade da sua revisão e atualização (CRUZ, 2013).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b, p.2).

Decorrem dessa concepção de proposta pedagógica algumas condições para a organização curricular, dentre elas que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009b, p.9).

Diversos(as) pesquisadores(as), dentre eles(as) Kramer (1994), Cerisara (1995), Rocha (2000), Machado (2000), Oliveira-Formosinho (2002), Kishimoto (2002), Coutinho (2002) entre outros(as), já apoiam há alguns anos as discussões sobre essa temática, reforçando que a especificidade da educação de crianças pequenas, em relação às demais etapas da Educação Básica, está na indissociabilidade das ações de cuidar e educar¹³.

O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano das instituições. Assim, o desafio é estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados (GARANHANI, 2004).

Outra definição importante apontada pelas DCNEI (BRASIL, 2009b) é a de currículo, o qual se refere ao:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009b, p. 6).

Ao trazerem essa definição de currículo, as DCNEI (BRASIL, 2009b) reforçam a necessidade de articulação entre os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados em nossa cultura. Para isso, destacam a necessidade do(a) professor(a) planejar e desenvolver um trabalho educativo

¹³ Utilizo o termo **cuidar e educar** com base nas DCNEI (BRASIL, 2009b, p.9), as quais reforçam que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

que oportunize e amplie as experiências das crianças, tendo **as interações e a brincadeira** como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a Educação Infantil em nosso país passa hoje por um amplo processo de revisão de concepções e de fortalecimento de um trabalho educativo que oportunize aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Destacam-se nesse processo, as discussões de como desenvolver um trabalho educativo com crianças de até 3 anos de idade e como garantir práticas às crianças de 4 e 5 anos que se articulem, mas não antecipem, processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b).

Frente a isso, é necessária uma reestruturação da prática docente, por meio de reflexões referentes às especificidades organizacionais das próprias instituições. Desse modo, entendo que é imprescindível que se pense nos espaços físicos e nas formas de organização das mesmas, nos materiais utilizados, nas formas de organização e interação entre as crianças, bem como nas relações entre adultos e crianças. Além disso, considero necessário pensar também em práticas que valorizem as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio a qual se insere.

Dentre essas linguagens, destaco o movimento corporal da criança, pois estudos realizados por Galvão (1996), Sayão (2002, 2008), Filgueiras (2002), Garanhani (2004, 2005), Richter e Vaz (2005, 2010), Basei (2008) e Costa (2008) nos mostram que há limitações no trabalho educativo com essa linguagem nas instituições.

As limitações são derivadas, muitas vezes, pela não presença desse tema nos cursos de formação de professores(as), ou então pela concepção como é abordado, a qual evidencia a valorização do movimento corporal apenas na melhoria de aprendizagens cognitivas ou a vivência de movimentos padronizados por práticas esportivas (SAYÃO, 2002).

Esses estudos apontam, portanto, a não compreensão do movimento como uma linguagem da criança, por meio de ações de controle e padronização da movimentação das mesmas. Apontam também que, quando são desenvolvidas práticas educativas de movimento, há dificuldade no desenvolvimento, sistematização e justificativa para essas práticas.

Nesse sentido, a Educação Infantil necessita de estudos e ações que mobilizem a compreensão e o reconhecimento do papel da Educação Física

nesta etapa educacional e suas especificidades no trabalho docente, como uma área que poderá auxiliar no reconhecimento e/ou construção de uma concepção de movimento como linguagem.

As discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil iniciaram a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), quando a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, foi reconhecida como componente curricular da Educação Básica. A partir de 2003, quando foi reconhecida como **componente curricular obrigatório** da Educação Básica (Lei nº 10793/03), essas discussões se intensificaram, sendo apresentadas propostas pedagógicas, bem como iniciativas de inserção do(a) professor(a) de Educação Física nessa etapa educacional. Dentre os estudos que apresentam propostas para a Educação Física na Educação Infantil e/ou discutem a inserção do(a) professor(a) nesta etapa educacional destaque: Sayão (1999, s/d), Pinto (2001), Ayoub (2001, 2005), Garanhani (2002), Simão (2005), Silva (2005), Lima et al. (2007), Vieira; Welsch (2007), Cavalaro; Muller (2009), Lacerda; Costa (2012), Gomes (2012), Simão; Fiamoncini (2013).

Entretanto, a presença da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório não garante a inserção do(a) professor(a) na Educação Infantil, pois:

[...] a consolidação da unicodência na LDB (Lei n.o 9.394/96) não legitima a presença de professores de Educação Física e/ou outros especialistas na educação infantil, reforçando a ênfase na formação para a atuação junto a pré-adolescentes, adolescentes e adultos (PINTO, 2001, p. 145).

Frente a isso, o debate sobre a inserção do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil é de certa forma polêmico e, para Ayoub (2005), se sustenta basicamente em dois argumentos. O primeiro deles é a favor e se refere à fragilidade da formação dos professores(as) que atuam com crianças pequenas, visto que “temas relacionados à área da Educação Física raramente são estudados nos cursos de formação de professores, ou, quando são, acabam sendo abordados equivocadamente de forma reducionista [...]” (AYOUB, 2005, p. 144). O outro argumento é contra e se fundamenta na preocupação de não assumir na Educação Infantil um modelo escolarizante, organizado e fragmentado em disciplinas.

A respeito desse modelo escolarizante, Ayoub (2005) afirma que já são observadas em diferentes creches e pré-escolas posturas que conduzem à dicotomização e à fragmentação das práticas educativas e, portanto, “a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil” (AYOUB, 2005, p. 144).

Para que haja a inserção do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil é preciso, primeiramente, que as propostas de movimento estejam integradas com as demais linguagens na proposta pedagógica de cada instituição ou rede de ensino, tendo clareza do papel da Educação Física e das especificidades da atuação do(a) professor(a) dessa área.

É necessário também pensar em como será organizado o trabalho pedagógico entre os(as) diversos(as) profissionais, de modo que se completem e não se fragmentem. Se for organizado um currículo em forma de horas-aula, onde o(a) professor(a) desenvolverá as práticas de forma isolada e não houver uma organização para que esse(a) profissional possa planejar e discutir questões referentes ao trabalho educativo com os(as) demais professores(as) que atuam com as crianças, essa inserção poderá contribuir sim para a criação de um modelo escolarizante, como observamos hoje na maioria das escolas de Ensino Fundamental.

Defendo a inserção do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil como um(a) profissional integrado(a) às ações de cuidado e educação das crianças, como articulador(a) das questões relacionadas à movimentação das crianças, mobilizando reflexões e ações de todos(as) os(as) professores(as) da instituição. Assim,

[...] poderíamos pensar não mais em professoras(es) ‘generalistas’ e ‘especialistas’, mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças (AYOUB, 2001, p. 56, grifo da autora).

Nesse contexto, o(a) professor(a) de Educação Física passa a integrar a equipe de professores(as) de Educação Infantil das instituições e deixa de ser visto, apenas, como um(a) dos(as) responsáveis pelas aulas ditas especiais.

Assim, passa a ser corresponsável pelo planejamento e desenvolvimento de práticas que articulem os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos sistematizados da nossa cultura.

Porém, para que essa proposta se legitime, é preciso ampliar essas discussões no âmbito da própria Educação Física, pois:

[...] percebemos na área de Educação Física um certo atraso em relação às discussões sobre a infância em outros campos – a exemplo da Educação – mas também um discreto avanço, considerando principalmente as produções a partir de meados da década de 1990 (OLIVEIRA, 2005, p. 106).

Gomes (2012), ao investigar a formação de professores(as) em Educação Física vinculada à educação da criança pequena num período posterior à LDBEN (BRASIL, 1996) e às reformas educacionais em nosso país, nos coloca que:

O que temos hoje são paliativos componentes curriculares nos cursos que levantam algumas questões para debate, mas que não conseguem aprofundar e nem se apropriar dos estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena numa perspectiva histórico-social. O que ocorre é que o professor sai da graduação sem um aporte teórico-metodológico que lhe permita atuar de forma plena no nível da Educação Infantil [...] (GOMES, 2012, p. 205-6).

Para significar essa discussão, trago alguns dados do material empírico desse estudo na forma de narrativa, a qual se caracteriza como instrumento de produção e análise de dados nesse estudo. A intenção é ampliar as considerações sobre a restrita ou não presença de saberes para a atuação com crianças pequenas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física:

Durante a faculdade não me recordo de ter qualquer estímulo para prosseguir com as práticas na educação infantil. Inclusive não tivemos disciplina específica abordando este assunto. Com exceção da psicologia (Narrativa Professora Dilma, 2009).

No primeiro ano de trabalho tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas de pré. Confesso que não foi nada fácil, porque eu não havia tido na faculdade uma disciplina sobre Educação Infantil (Narrativa Professora Encantada, 2009).

Enquanto estudantes do Curso de Licenciatura de Educação Física, nós não encontramos o respaldo necessário que sustentasse uma prática voltada para este público específico (Narrativa Professoras Marcela e Luiza, 2012).

Assim, concordo com Gomes (2012) quando diz que, para consolidar a Educação Física na Educação Infantil, é necessário o investimento na formação do(a) professor(a), onde sejam contemplados conhecimentos que compõem os estudos relativos à criança pequena, ou seja, que atendam todo o universo de 0 a 5 anos.

Há ainda outro ponto a ser considerado nessa discussão: a restrita produção científica da área relacionada à Educação Infantil (LIMA et al., 2007; BASEI, 2008; LACERDA; COSTA, 2012; GOMES, 2012).

Garanhani; Fochessato; Tonietto (2008), em um estudo realizado sobre as concepções de Educação Infantil presentes na produção científica (dissertações e teses) dos Programas de Pós-graduação em Educação Física do Brasil no período de 1979 a 2004, mapearam como vinha sendo pensada a Educação Infantil nos estudos da Educação Física e constataram que o número de estudos ainda era muito pequeno (45 dissertações/05 teses) no total de dissertações (2.023) e teses (203), defendidas até o ano de 2004.

Esse dado revela o quanto as pesquisas na área da Educação Infantil eram recentes. Porém, os autores concluíram que existia uma influência significativa da área da Educação nos estudos da Educação Física que abordavam a Educação Infantil, pois foi constatado que esses apresentam discursos e referências que tratam de concepções que se preocupam com a característica pedagógica da Educação Infantil.

Diante disso, questiono: houve mudanças nesse cenário?

Recentemente, Mello et al. (2012) realizaram o levantamento das produções acadêmicas publicadas em 5 periódicos¹⁴ da área da Educação Física no período de 1979 a 2010, com o objetivo de analisar as produções sobre a inserção e a intervenção da Educação Física na Educação Infantil.

¹⁴ Os periódicos analisados foram: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (RBCE) vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Revista **Movimento** da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Revista **Pensar a Prática** de responsabilidade da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás; Revista **Motriz** vinculada ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro/SP (UNESP) e Revista da **Educação Física/UEM** publicada pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR (MELLO et al., 2012).

Foram mapeados 53 artigos relacionados à temática e a análise realizada demonstra que, apesar do aumento do número de professores(as) atuando nessa etapa educacional, ainda é muito incipiente a produção acadêmica sobre a inserção e a intervenção dessa disciplina no processo de escolarização da criança pequena.

Esses estudos nos mostram o quanto a produção acadêmica relacionada à Educação Física na Educação Infantil ainda é escassa nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física. Entretanto, vêm sendo implantadas disciplinas voltadas à discussão da prática docente na Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Educação Física (LACERDA; COSTA, 2012), bem como experiências com a Prática de Ensino nesta etapa educacional (AYOUB, 2005). Essas iniciativas indicam caminhos para uma possível legitimação da Educação Física na Educação Infantil.

Em síntese, é nesse cenário de transformações que devemos situar os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física. As atuais transformações da sociedade, as políticas voltadas à escolarização da criança pequena em nosso país, as especificidades da atuação docente com crianças pequenas e os desafios e possibilidades da inserção do(a) professor(a) de Educação Física nesse contexto, fazem com que, cada vez mais, seja necessário um processo contínuo e permanente de formação e desenvolvimento profissional.

1.2 Formação continuada e processos de desenvolvimento profissional de professores(as)

O conceito de desenvolvimento profissional de professores(as) tem sofrido modificações nas últimas décadas, as quais são impulsionadas pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Em decorrência disso, tem sido considerado como um processo “a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009a, p. 7).

Compreendendo a formação de professores(as) como um processo contínuo, Marcelo García (1999) utiliza o termo desenvolvimento profissional

em substituição ao de formação inicial e continuada justificando que este se adequa melhor à concepção de professor(a) enquanto profissional de ensino e porque tem uma conotação de evolução e continuidade que permite superar a dicotomia entre ambas. Assim, entendo que a utilização desse termo busca superar a concepção individualista das práticas habituais de formação continuada, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional está inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Nesse mesmo sentido, Day (2001) reforça que todas as aprendizagens, realizadas para benefício direto ou indireto do(a) professor(a), do grupo de professores(as) ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional.

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

Considero que essa definição reflete a complexidade do processo, visto que o desenvolvimento profissional não depende somente dos aspectos profissionais, mas também pessoais dos(as) professores(as), bem como das políticas e dos contextos das práticas docentes.

Nesse sentido, Gatti (2009) reforça que o desenvolvimento profissional se configura com condições que vão além das competências operativas e técnicas, pois integra modos de agir e pensar, os quais implicam na mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, mas também na mobilização de intenções, valores individuais e grupais da cultura da escola. Desse modo, “[...] inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos” (GATTI, 2009, p. 98).

Nas *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação*

*Básica*¹⁵ (BRASIL, 2015), a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que precisa considerar:

- I - os sistemas e redes de ensino, o Projeto Pedagógico das Instituições de Educação Básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e;
- IV – o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p.13).

Nessa perspectiva, a formação continuada se caracteriza como componente fundamental da profissionalização docente, enquanto processo que compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais que visa a melhoria da Educação e a valorização profissional. Assim, precisa estar integrada ao cotidiano das instituições educativas e considerar tanto os saberes e as experiências docentes, como o projeto pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2015).

Partindo dessas considerações, a utilização do termo desenvolvimento profissional não exclui a utilização do termo formação continuada, mas a situa num contexto de aprendizagem mais vasto, como atividade que pode ser realizada tanto dentro como fora das instituições e que visa promover o desenvolvimento dos(as) professores(as), bem como das próprias instituições (DAY, 2001).

Nesse sentido, entendo formação continuada como diferentes ações que visam o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em serviço, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes espaços (instituições educativas, universidades, secretarias da educação, ambientes virtuais, etc.) e apresentar

¹⁵ Essas diretrizes definem “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam tais formações” (BRASIL, 2015, p. 2). Nesse sentido, “[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), em diferentes áreas de conhecimento, na integração entre elas, e podem abranger um campo específico e interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 3).

diferentes modalidades formativas¹⁶: modos de participação do(a) professor(a) e seus graus de autonomia, estratégias formativas, etc.

Porém, cabe salientar que a formação continuada é um elemento importante, mas não único do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois outros elementos influenciam esse processo, como as relações pessoais e profissionais, além do próprio contexto de atuação desse(a) professor(a).

Segundo Imbernón (2009, p.90), “quando falamos em contexto, fazemos referência tanto aos lugares concretos (instituições educativas), como aos fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho onde se produz”. Assim, o contexto de atuação do(a) professor(a) engloba tanto a estrutura física e os recursos materiais das instituições educativas, como também os sujeitos que fazem parte do mesmo: as crianças e suas famílias, o corpo docente e o corpo técnico-administrativo.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho; Formosinho (2001) colocam que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto, ou seja, é um processo que depende da vida pessoal do(a) professor(a), mas também das políticas e dos contextos nos quais ele realiza sua prática docente. Desse modo, “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 31).

Com relação ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) que atua com crianças pequenas, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que o seu desenvolvimento profissional reflete o seu tipo de profissionalidade, a qual se refere à ação integrada que este(a) desenvolve com as crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos. Com base nesse entendimento, a autora apresenta algumas dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade profissional de professores(as) da Educação Infantil.

¹⁶ “Formas que as atividades de formação adotam no desenvolvimento dos processos formadores, devido a alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso: o modo de participação (individual ou coletivo), o nível (organizadores, ‘especialistas’, assessores, participantes, etc.), o grau de implicação exigido dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com que são desenvolvidos, por exemplo, cursos, seminários, formação em instituições, etc”. (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Assim, segundo Oliveira-Formosinho (2002), a especificidade da profissionalidade docente desses(as) professores(as) deriva das características da criança pequena; das características das tarefas desempenhadas pelos(as) professores(as); da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças, as famílias e diferentes profissionais; e da integração e interação, “[...] entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afectos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.138).

Partindo dessas caracterizações, entendo que ao discutir o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Infantil, é necessário, portanto, relacioná-lo às especificidades da atuação docente nesta etapa educacional, bem como às especificidades organizacionais das próprias instituições.

Em síntese, o desenvolvimento profissional de professores(as) é um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, está em permanente construção e reconstrução. Assim, não depende apenas de aspectos profissionais, mas também pessoais dos(as) professores(as), bem como dos seus contextos de atuação.

Considerar o desenvolvimento profissional como processo contínuo de aprendizagem nos remete compreender a relação do(a) professor(a) com esse aprender. Para isso, recorro aos estudos de Charlot (2000, 2001, 2005), o qual tem se dedicado a “[...] compreender como o sujeito¹⁷ categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41), bem como identificar e conceitualizar esses processos. Seu foco está nas relações dos sujeitos com o saber e o aprender, ou seja, como o sujeito apreende o mundo e com isso se constrói e se transforma.

Ao tratar da relação com o saber, Charlot (2000, 2001) diferencia os conceitos saber e aprender. Saber, num sentido estrito, é um conteúdo

¹⁷ Para Charlot (2000, p. 33, grifos meu) um sujeito é: “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 os outros seres humanos, eles também sujeitos; um **ser social**, que nasce e cresce numa família (ou em um substituto de 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 um sentido a esse mundo, à posição que ele ocupa nele, às suas relações com os outros, à própria história, à sua singularidade”.

intelectual; já aprender se refere a todas as atividades e aos seus resultados, quaisquer que sejam a natureza dos mesmos. Nesse sentido, aprender pode ser adquirir um saber (Matemática ou Biologia, por exemplo), dominar um objeto ou atividade (aprender a andar de bicicleta, dominar um objeto etc.) ou entrar em formas relacionais (aprender a conviver em diferentes grupos sociais).

Assim, aprender tem um sentido mais amplo que saber, pois há muitas coisas a serem aprendidas e muitas maneiras de aprender, que não consistem apenas em se apropriar de um saber específico, de um conteúdo intelectual.

No desenvolvimento de seus estudos Charlot amplia a noção de relação com o saber para relação com o aprender, explicando que “[...] por ‘relação com o saber’ eu designo a relação com ‘o aprender’, qualquer que seja a figura do aprender e, não apenas, a relação com um saber-objeto, que representa apenas uma das figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, p. 86). Entretanto, o autor utiliza com frequência apenas o termo relação com o saber, justificando que o mesmo é de uso recorrente nas pesquisas das Ciências Humanas.

Nesse estudo, optei em utilizar o termo **relação com o saber/aprender**, para dar ênfase que toda relação com o saber é também uma relação com o aprender.

Para Charlot (2000), as várias formas de aprender e de se relacionar com o saber/aprender são denominadas **figuras do aprender** e são compostas de:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”;
- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (CHARLOT, 2000, p. 66).
-

Frente às figuras do aprender, os sujeitos não têm as mesmas relações. Assim, Charlot (2000) apresenta três dimensões da **relação com o saber/aprender**, as quais nos permitem compreender como se dão os processos de aprender.

Na **dimensão epistêmica** com o saber/aprender há atividades e relações, porém de naturezas diferentes: aprender objetos-saberes, aprender a dominar uma atividade e aprender determinadas atitudes e relações. E em cada uma dessas atividades há um sujeito engajado em relações com o mundo. Isso nos remete entender que aprender não tem um significado único para os sujeitos, que não é um processo homogêneo para todos.

A **dimensão identitária** permite compreender que a relação com o saber/aprender é, além de uma relação com o mundo, uma “[...] relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, todo processo de aprender remete a uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito.

Por fim, na **dimensão social**, a relação com o saber/aprender é também uma relação com o outro. “Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele ‘fantasma do outro’, que cada um leva em si” (CHARLOT, 2000, p. 72), ou seja, um interlocutor que cada um leva de si. Essa dimensão não se acrescenta às demais, mas contribui para lhes dar uma forma singular.

Em síntese, aprender é elemento fundamental para a constituição do sujeito, e, portanto, do(a) professor(a), pois é por meio do aprender que ele(a) se constrói numa relação consigo próprio, com o outro e com o mundo em que está inserido (CHARLOT, 2000, 2001).

No trabalho docente o(a) professor(a) está em constante relação com as figuras do aprender: tem acesso a diferentes objetos-saberes (livros, documentários, artigos etc.), precisa dominar objetos (como computador, máquinas de fotografar e filmar etc.), aprende diferentes atividades (fazer um planejamento, construir pareceres descritivos e até mesmo aprende jogos e brincadeiras para desenvolver com as crianças etc.) e estabelece relações com outros(as) professores(as), crianças, famílias, diretores(as), formadores(as), etc.

Nesse processo, o aprender passa pela história do(a) professor(a), pelas suas expectativas e crenças¹⁸, pela visão que tem de si, do outro e do mundo. Assim, para compreender a relação do(a) professor(a) com o aprender, é necessário considerar as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais desse sujeito com o aprender.

Outro ponto fundamental a se considerar é que, “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Tem **sentido**¹⁹ para o sujeito aquilo que tem relação com outras coisas de sua vida (coisas que já se propôs ou pensou), aquilo que produz inteligibilidade (que aclara algo no mundo) e que é comunicável (que pode ser entendido numa troca com os outros). “Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Partindo dessas considerações, a relação com o saber/aprender “é relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p.78). Isso nos remete a entender que **a relação com o saber/aprender é um conjunto de relações**: consigo, com o outro, com o mundo, com sistemas simbólicos, com diferentes formas de atividades e com o tempo.

Assim, considerar o desenvolvimento profissional de professores(as) como um processo de aprendizagem é compreender que o(a) professor(a) aprende por meio de um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido. Ou seja, é compreender que ao entrar nessas relações e sentidos o(a) professor(a) se constrói e é construído(a) na relação consigo, com o outro e com o contexto em que está inserido.

¹⁸ O termo **crenças** será utilizado para se referir “[...] as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar” (RICHARDSON, 1996 apud MARCELO, 2009b, p. 15).

¹⁹ Para Charlot (2000, p. 56) “tem ‘significação’ o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Que será sentido, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema”.

Para isso, um ponto fundamental a se considerar é a mobilização do(a) professor(a) frente a esse saber/aprender, mais precisamente as fontes de mobilização do saber/aprender na formação continuada de professores(as) e as estratégias formativas poderão se constituir como essas fontes.

1.3 As estratégias formativas na formação continuada de professores(as)

No percurso da minha pesquisa de Mestrado em Educação (NADOLNY, 2010), discuti algumas questões que considero importante retomar aqui para, em seguida, aprofundar o conceito de estratégia formativa.

A primeira delas é que as estratégias formativas podem ser consideradas instrumentos utilizados na formação de professores(as) para a mobilização²⁰ da prática reflexiva. Assim, no processo de formação continuada a **prática reflexiva**, a qual entendo “[...] como ação permanente do professor de refletir e avaliar criticamente a sua prática no sentido de compreendê-la e modificá-la, com o objetivo de ressignificá-la” (NADOLNY, 2010, p. 30), resulta da construção de significados para o trabalho educativo. Essa construção é coletiva, pois se dá na relação do(a) professor(a) com seus pares e para que isso ocorra, é necessária a criação e/ou consolidação de um contexto favorável para a sua prática.

Com apoio nessas considerações e na análise dos dados da pesquisa (NADOLNY, 2010), propus três eixos que representam os elementos que precisam estar presentes nas estratégias formativas para que haja a mobilização da reflexão no(a) professor(a), os quais são: significação, socialização e contextualização.

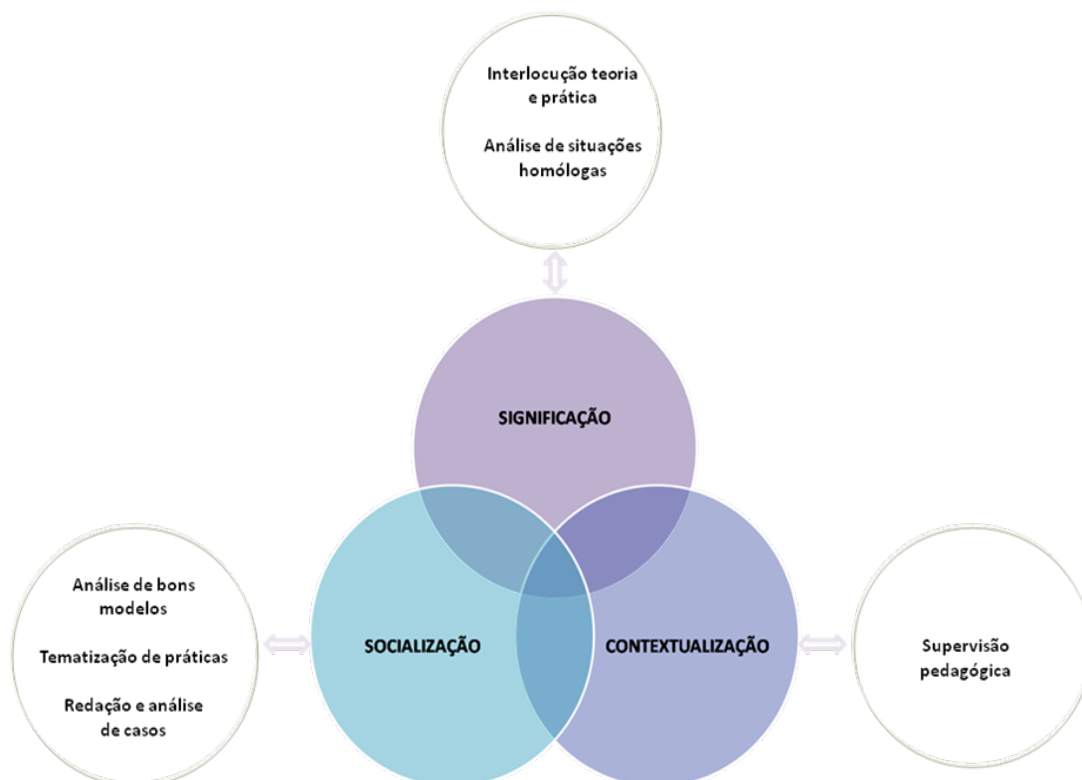
O eixo **significação** refere-se à prática reflexiva como uma permanente busca de significado para as experiências docentes vividas pelo(a) professor(a). Indica que para que haja a reflexão é preciso que as estratégias formativas propiciem significado para as experiências cotidianas por meio de um repensar permanente sobre suas concepções e sobre seus modos de agir.

²⁰ O conceito de mobilização é usado com base em Charlot (2000, p. 54-5), que diz que “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de ‘mobilização’ [...]”.

O eixo **socialização** indica a reflexão como uma prática social que se realiza no coletivo. Mostra que as estratégias formativas precisam favorecer também a socialização, pois a reflexão não é um processo somente individual que pode ser desvinculado do contexto social em que está inserido. A reflexão é um processo coletivo, por meio do qual se descobre e se transforma com o outro. E por fim, o eixo **contextualização** mostra que o(a) professor(a) precisa, além de pré-disposições pessoais, de contextos que o(a) mobilize a refletir, ou seja, um contexto que dê condições para que a prática reflexiva possa ser realizada.

Uma síntese dessas considerações é representada na FIGURA 1, a seguir:

FIGURA 1 – ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS).



FONTE: Nadolny (2010, p. 89).

Como é possível observar na FIGURA 1, esses eixos não se dão isoladamente, eles se integram no processo de formação continuada. Portanto, um eixo não exclui o outro, eles se complementam, pois para mobilizar a reflexão é preciso que haja um significado para as experiências vividas nesse processo. Este significado é construído na socialização de saberes e ocorre num contexto favorável à sua prática.

A partir desta tese, foi possível concluir que algumas estratégias podem mobilizar a reflexão sobre os saberes do movimento em professores(as) de Educação Infantil, como: interlocução teoria e prática, análise de situações homólogas, análise de bons modelos, tematização de prática, redação e análise de casos e supervisão pedagógica. Uma síntese dos conceitos dessas estratégias formativas é apresentada no QUADRO 1, o qual foi elaborado a partir dos estudos de Marcelo García (1999), Carvalho; Klisys; Augusto (2006) e Alarcão e Tavares (2010).

QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

ESTRATÉGIA	DEFINIÇÃO
Redação e análise de casos	Consiste em ler, analisar e discutir casos já elaborados e que podem ser oferecidos aos(às) professores(as) por meio de documentos, ou então, os(as) próprios(as) professores(as) podem redigir um caso relacionado com seu próprio ensino para que, posteriormente, seja analisado em grupo (MARCELO GARCÍA, 1999).
Interlocução teoria e prática	A teoria tem papel fundamental na prática reflexiva, pois “[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 24). Por não ser possível descontextualizá-la da prática docente, a interlocução teoria e prática pode ser definida como uma estratégia formativa (NADOLNY, 2010).
Análise de bons modelos	Objetiva não apenas ampliar o repertório dos(as) professores(as) acerca de diferentes práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças, mas desenvolver uma reflexão teórica para relacionar os bons modelos às propostas vigentes para que elas possam ser reelaboradas (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006).
Análise de situações homólogas	“As situações homólogas não são propriamente modelos, posto que não se trata de atividades com crianças [...]. Mas são práticas sociais reais, escolhidas pelo formador para explicitar os processos dos sujeitos envolvidos em determinados atos, bem como para fazer emergir a natureza própria dos objetos de conhecimento em questão [...]” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 125).
Tematização de práticas	Tematizar uma prática significa organizá-la em palavras como também traduzir conceitos presentes nela. Para tematizar a prática podem ser utilizados registros escritos ou filmagens do(a) próprio(a) professor(a) e este(a), “ao analisar situações didáticas junto com os colegas e com o formador, [...] pode construir observáveis para algo que não foi possível constatar no momento da ação. Este distanciamento permite pensar como, quando e por que intervir de um modo e não de outro, sempre com base numa fundamentação teórica” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO., 2006, p. 127).
Supervisão pedagógica	“[...] processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2010 p.16).

FONTE: A autora (2015).

Com base na descrição das estratégias formativas apresentadas no QUADRO 1 é possível afirmar que: na formação continuada as estratégias **interlocução teoria e prática** e **análise de situações homólogas** propiciam a significação para as experiências vividas pelos(as) professores(as), a qual ocorre na socialização de saberes por meio das estratégias **análise de bons**

modelos, tematização de práticas, redação e análise de casos. A significação construída pela socialização necessita de um contexto favorável à prática reflexiva, assim, a **supervisão pedagógica** é uma estratégia formativa que propicia a contextualização para a prática reflexiva.

Com base nos dados da pesquisa (NADOLNY, 2010), é possível afirmar que há, portanto, estratégias formativas que mobilizam a prática reflexiva na formação continuada. Mas como as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física?

Na busca da resposta para essa questão, que se mostra inicial para problematizar o tema em estudo, considero necessário aprofundar o conceito de estratégia formativa. A palavra estratégia tem vários significados²¹ e é usada em diferentes contextos. É uma palavra com origem no termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico.

No campo da formação continuada as estratégias formativas constituem uma forma de fazer com que os(as) professores(as) reflitam sobre a sua prática, a fim de que se tornem mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem (ALARCÃO, 2010). Constituem um meio de fazer com que examinem, questionem e avaliem criticamente a sua prática (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996), pois atuam como espelhos que permitem se ver refletido(a) e, através deste reflexo, adquirir uma maior autoconsciência pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para Carvalho; Klisys; Augusto (2006), as estratégias formativas têm influência na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer cotidiano do(a) professor(a), pois:

O confronto teórico e a construção de novos referenciais para o trabalho propiciam o desenvolvimento da capacidade de antecipar, estabelecer relações, saber explicar o que se faz, fazer escolhas mais ativas, selecionar uma entre várias opções, aprimorar a ação e compreender as razões implícitas. Assim, o educador não fica limitado à repetição de velhos hábitos ou ações realizadas por tentativa e erro (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 119).

²¹ Com base na consulta realizada em <http://www.significados.com.br/estrategia/>. Acesso em: 26/06/14.

Partindo desses pressupostos, as estratégias formativas podem ser utilizadas na formação continuada de professores(as) para buscar aprendizagens significativas, tanto dos(as) professores(as) que estão em processo de desenvolvimento profissional, quanto das crianças, foco do processo educativo. Para isso, as estratégias precisam valorizar os(as) professores(as) e suas habilidades de construir o conhecimento profissional que lhes é específico, por meio da análise dos contextos de suas práticas profissionais e da sistematização dos saberes emergentes dessas práticas (ALARCÃO;TAVARES, 2010).

As estratégias formativas precisam, portanto, mobilizar aprendizagens. E, para essa discussão, retomo o conceito de mobilização apresentado por Charlot (2000, p. 54) que diz que o mesmo “[...] implica a ideia de movimento, mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Para o autor, diferentemente da motivação, que enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo de fora, a mobilização implica mobilizar-se de dentro, por isso a ideia de movimento. Assim, o conceito mobilização remete a um movimento interior: para aprender o sujeito se mobiliza, ou seja, investe numa atividade, faz uso de si mesmo como um recurso.

Em seus estudos sobre a relação do(a) estudante com o saber e com a escola, Charlot (2012) defende o uso do termo mobilização justificando que, quando se fala em motivar os(as) estudantes, geralmente se trata de encontrar uma forma deles(as) fazerem o que não estão com vontade de fazer. Assim o desafio está em fazer algo para que o(a) estudante se mobilize de dentro, que faça nascer um desejo de aprender. O mesmo é válido para a formação de professores(as): o grande desafio é a mobilização do(a) professor(a), ou seja, fazer com que ele(a) se mobilize a aprender, pois:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente (CHARLOT, 2005, p. 76).

Isso nos remete a entender que, para que haja uma atividade, o sujeito aprendiz precisa se mobilizar, mas que ele se mobilize, a situação vivida precisa ter sentido, que vai despertar no sujeito o desejo de mobilizar-se.

Com apoio em Leontiev (1975)²² e Rochex (1995)²³, Charlot (2000, p. 55) define atividade como “[...] um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta”, sendo as ações conceituadas como operações implementadas durante a atividade e meta como os resultados que essas ações permitem alcançar.

Desse modo, o conceito de mobilização remete a outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil²⁴.

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso [...]. Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p. 55).

Os recursos são, portanto, as forças de diferentes ordens que se dispõe e que são acionadas pelo sujeito no aprender; e móbil são as razões, os motivos para agir, o que produz o movimento de entrada na atividade.

Nesse contexto, as estratégias formativas podem ser consideradas **fontes de mobilização**, ou seja, a razão de agir, o motivo ou causa que mobilize o(a) professor(a) a refletir na e sobre sua prática docente, para, a partir disso, ressignificá-la.

Partindo dessas discussões e considerações, proponho como objetivo geral do estudo: **investigar como estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física que atuam com crianças pequenas.**

Utilizo o verbo estruturar com o significado²⁵ de dar estrutura, organizar. Sendo estrutura o modo como algo é construído, organizado ou disposto,

²² LEONTIEV, Alexis (1975). **Activité, conscience, personnalité**. Tradução Francesa. Moscou: Éditions Du Progrès, 1984.

²³ ROCHEX, Jean-Yves. **Le Sens de l’expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.

²⁴ “O termo utilizado em francês é ‘mobile’, substantivo de ‘mobiliser’, Utilizaremos o termo ‘móbil’ em português que, embora pouco frequente, guarda o significado que o autor pretende dar para diferenciar mobilização (que implica um movimento do interior para o exterior) de motivação (movimento do exterior para o interior)” (CHARLOT, 2001, p. 20).

busco compreender como as estratégias formativas constroem e dão base para o desenvolvimento profissional de professores(as).

Partindo desse objetivo, a justificativa do estudo se apoia no fato de que, apesar do governo brasileiro ter se dedicado de maneira significativa à definição e regulamentação de políticas e estratégias de formação continuada de professores(as) (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011), o tema ainda precisa ser foco de investigações mais aprofundadas em que se articule a teoria e a prática da formação, apesar do aumento significativo de pesquisas desenvolvidas nessa área nos últimos anos (GATTI; BARRETO, 2009; ANDRÉ, 2009 e 2010; ROMANOWSKI, 2012).

Outra questão é que, mesmo com todo o investimento e esforço realizado para o desenvolvimento de programas de formação de professores(as), o retorno verificado tem estado sempre abaixo do esperado. Há um baixo impacto dos programas de formação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, o que torna necessária uma revisão crítica dos modelos de formação predominantes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Assim, embora seja possível observar avanços no conhecimento teórico e na prática da formação de professores(as) em nosso país, considero necessário investigar, além de seus princípios e formas de organização, as estratégias formativas utilizadas, bem como os processos de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

²⁵ Com base na consulta realizada em <http://www.dicio.com.br> (Acesso em: 31/08/15).

CAPÍTULO 2:

A pesquisa e seus procedimentos metodológicos

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
Cora Coralina²⁶*

Neste capítulo apresento o contexto de pesquisa, ou seja, o *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil*²⁷, suas estratégias formativas e os objetivos específicos do estudo. Descrevo as etapas da investigação, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Por fim, apresento os procedimentos de organização dos dados e os eixos de análise dos mesmos.

2.1 O Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil e suas estratégias formativas

O contexto da pesquisa é o *Projeto Educamovimento*, um projeto de formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física para a atuação docente na Educação Infantil.

O referido projeto foi desenvolvido de 2008 a 2013 com a parceria entre a UFPR e o Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, com o propósito de discutir os saberes da linguagem movimento na formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Educação Física que irá trabalhar na Educação Infantil e também na formação continuada daquele(a) que já é professor(a) de Educação Física nesta etapa educacional.

Partindo desse propósito, o projeto apresentou os seguintes objetivos:

²⁶ Essa frase é da poetisa goiana Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889 - 1985). Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/cora_coralina/. Acesso em: 12/01/15.

²⁷ Para facilitar a leitura, utilizarei a partir de agora a denominação *Projeto Educamovimento*, uma das formas pela qual o projeto passou a ser chamado pelos participantes durante o seu desenvolvimento.

- Proporcionar a parceria 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 o seu processo de formação.
- Mobilizar os 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, 2014, p.8).

Nos anos de 2008 a 2012 o projeto contou com o apoio do *Programa Licenciatura - UFPR*, o qual congrega “ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciatura da UFPR” (UFPR, 2007, p.13). Nesse período participaram do projeto professores(as) de Educação Física das escolas municipais da RME de Curitiba, os(as) quais atuavam com as turmas de pré-escola (4-5 anos) e que foram selecionados(as) pela equipe responsável pela linguagem movimento do Departamento de Educação Infantil da SME, por apresentarem práticas bem-sucedidas²⁸ na educação da criança.

De acordo com Garanhani; Nadolny (2013), a escolha desse procedimento se deu com base em André (1992), que diz: pesquisas que analisam práticas bem-sucedidas podem oferecer importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente, pois há um saber que é construído pelos(as) professores(as) a partir de suas experiências vividas e aproximar-se desse saber, compreendendo-o e analisando-o, pode revelar pistas sobre como formar professores(as) ou propor práticas que estão dando certo no ensino brasileiro. Além disso, é uma oportunidade de mudança de foco do fracasso para o sucesso, de voltar os olhos para os pontos positivos da escola e da Educação e aprender com esses sucessos.

André (1992) chama a atenção para o fato de que tanto na literatura quanto nos debates científicos há críticas quanto aos critérios adotados para a legitimação desses(as) profissionais, visto que muitas vezes as escolhas são feitas a partir de modelos de competência muito questionáveis ou a partir de indicações de diretores(as), membros das Secretarias da Educação ou estudantes. E essa foi uma preocupação presente entre os(as) próprios(as)

²⁸ Os critérios para a escolha de professores(as) com práticas bem-sucedidas foram estabelecidos pelo Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba.

professores(as) durante o projeto, sendo que no ano de 2009 discutiram textos a respeito e construíram um conceito de prática bem-sucedida no âmbito da docência:

Prática bem-sucedida na educação da criança é um conjunto de ações docentes no cuidado e educação de infâncias, estruturadas pelas dimensões: **técnica** (saberes e fazeres relacionados às características e necessidades da idade), **ética** e **política** (valorização da autonomia, do respeito ao bem comum e às singularidades em ações profissionais integradas para a garantia do exercício da criticidade e da cidadania) e **estética** (sensibilidade e criatividade na especificidade das tarefas docentes) (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 69, grifo no original).

Não tenho a intenção de questionar o conceito de prática bem-sucedida organizado pelo grupo de professores(as), nem os critérios adotados pela SME para a seleção dos(as) mesmos(as), tampouco apresentar uma definição para o termo, mas sim transformar este cenário em torno do termo em questões a serem discutidas nesse estudo a partir da análise e interpretação dos dados.

Dando continuidade à descrição do *Projeto Educamovimento*, considero necessário destacar que os(as) professores(as) atuaram como **professores(as) formadores(as)**, orientando e supervisionando os(as) acadêmicos(as) nos laboratórios de docência, os quais consistiram em estudos, pesquisas e vivências de práticas docentes relacionadas aos saberes da Educação Física na Educação Infantil (GARANHANI; NADOLNY, 2014).

Para Mizukami (2005-2006), tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras. Assim, formadores(as) de professores(as) são tanto os(as) profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros(as) professores(as) no âmbito das universidades, quanto os(as) professores(as) das escolas que os(as) acolhem.

Partindo desse entendimento, os(as) professores(as) participantes do projeto atuaram como formadores(as) de futuros(as) professores(as) orientando-os(as) nas questões da organização do trabalho pedagógico, bem como ajudando-os a compreender as especificidades da docência com crianças pequenas.

No ano de 2012, o projeto ainda contou com o apoio do *Programa Licenciatura-UFPR*, mas suas ações de formação foram redimensionadas para os

CMEIs, com a intenção de discutir os conhecimentos da área da Educação Física como apoio aos saberes e práticas da linguagem movimento e o perfil do(a) professor(a) de Educação Física para atuar nesta etapa educacional. Assim, seus objetivos foram reescritos:

- 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.9).

A consolidação de uma proposta pedagógica da linguagem movimento para o trabalho educativo com crianças pequenas na RME de Curitiba, bem como os resultados das ações do referido projeto na formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física, fizeram com que houvesse um redimensionamento do projeto e a inserção do mesmo no *Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da UFPR* (PIBID/CAPES-UFPR/2012) (GARANHANI; NADOLNY, 2013).

O PIBID/CAPES é uma proposta de valorização de futuros(as) docentes durante seu processo de formação e tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores(as) para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. A inserção do *Projeto Educamovimento* nesse programa se justificou pelo “[...] apoio que este programa institucional dá as experiências metodológicas e inovadoras, focadas na prática docente, e avaliação in loco da pertinência e da eficácia das políticas oficiais para a educação pública” (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p. 9).

O PIBID/CAPES é supervisionado pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES)²⁹ e foi instituído pela Portaria n° 72/2010 na busca de atender os objetivos instituídos pela *Política*

²⁹ A *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (Decreto 6755/2009), também determinou a atuação da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6755/2009) e apresenta os seguintes objetivos:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- IV) promover aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010b).

Uma das ações do programa é a concessão de bolsas aos/às acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura e a professores(as) das instituições de Educação Básica selecionados para serem supervisores(as) do processo de formação de professores(as).

A partir disso, no ano de 2012, o projeto propôs a construção e consolidação da parceria Universidade/Instituição de Educação Infantil, por meio do desenvolvimento de laboratórios de docência em Educação Física com crianças de 0 a 5 anos pertencentes aos CMEIs de Curitiba. Para dar continuidade às ações do projeto os(as) acadêmicos(as) passaram a ser orientados(as) e supervisionados(as) não mais por professores(as) de Educação Física das escolas, mas por novas professoras que possuíam Licenciatura em Educação Física, mas que atuavam nos CMEIs como professoras regentes de turmas.

Assim, ao longo do desenvolvimento do projeto, participaram acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física da UFPR e professores(as) de Educação Física da RME de Curitiba, conforme observamos na TABELA 1:

TABELA 1 – NÚMERO DE PARTICIPANTES DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2013).

PARTICIPANTES	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Coordenadora	1	1	1	1	1	1
Vice-coordenadora	1	1	1	1	1	1
Acadêmicos(as) bolsistas Licenciár UFPR	1	2	2	2	1	0
Acadêmicos(as) bolsistas PIBID/CAPES-UFPR	0	0	0	0	15	15
Acadêmicos(as) da Disciplina Projetos Integrados C	9	11	14	11	12	0
Acadêmicos(as) voluntários(as)	2	0	1	0	1	0
Professores(as) (escolas)	10	13	15	11	9	0
Professores(as) (CMEIs)	0	0	1	1	4	2
TOTAL	24	28	35	27	34	19

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

Como é possível observar na TABELA 1, além da coordenadora e vice-coordenadora, participaram do *Projeto Educamovimento* 8 bolsistas do *Programa Licenciár – UFPR*, 30 bolsistas do PIBID/CAPES-UFPR, 57 acadêmicos(as) da Disciplina Projetos Integrados C, 4 acadêmicos(as) voluntários(as), 58 professores(as) de escolas e 4 professoras de CMEI. Cabe salientar que algumas pessoas se mantiveram mais de um ano no projeto, assim, esse total se refere a participantes e não necessariamente pessoas.

Como uma ação do projeto, durante os anos de 2008 a 2011 foram realizadas 35 reuniões de estudo para discussões, trocas de experiências docentes e orientações de formação com os(as) professores(as) de Educação Física que atuavam nas escolas municipais. E, a partir do redimensionamento do projeto em 2012, foram realizadas 3 reuniões com o objetivo de discutir e orientar a construção de um texto, onde cada um(a) relataria a sua participação no projeto e o relato de uma prática que eles(as) consideravam bem-sucedida.

Uma síntese das datas, eventos e temas tratados nas reuniões de estudo é apresentada no QUADRO 2:

QUADRO 2 - REUNIÕES E EVENTOS DO GRUPO DE ESTUDOS DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

DATA	TEMA DE ESTUDO
17/09/08	Organização coletiva do semestre e levantamento das necessidades do grupo referente ao trabalho educativo com a linguagem movimento.
01/10/08	Autonomia e identidade corporal.
05/11/08	Socialização e cultura infantil.
26/11/08	Rotina e especificidades da Educação Infantil nos CMEIs.
03/12/08	Ampliação de práticas corporais infantis e avaliação do projeto no ano de 2008.
11/03/09	Organização coletiva do semestre e atuação/função docente da Educação Física na Educação Infantil.
22/04/09	Cultura infantil; docência; diários.
03/06/09	Linguagem movimento e prática pedagógica.
24/06/09	Avaliação do semestre e apontamentos/propostas de estudos futuros.
23/09/09	Organização coletiva do segundo semestre e práticas bem-sucedidas.
21/10/09	Apresentação e discussão de práticas docentes.
11/11/09	Apresentação e discussão de práticas docentes.
02/12/09	Seminário “Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil”
09/12/09	Cultura infantil; avaliação do projeto no ano de 2009.
03/03/10	Organização coletiva do primeiro semestre.
07/04/10	Práticas bem-sucedidas.
05/05/10	Docência na Educação Infantil.
02/06/10	Sistematização das discussões sobre prática bem sucedida.
23/06/10	Seminário de avaliação da disciplina “Projetos Integrados C”.
04/08/10	Organização coletiva do semestre e conceito de prática bem-sucedida.
22/09/10	Conceito de prática bem-sucedida.
13/10/10	2º Seminário “Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil”.
20/10/10	Avaliação do seminário e construção do conceito prática bem-sucedida.
03/11/10	Finalização da construção do conceito prática bem-sucedida.
01/12/10	Avaliação do projeto no ano de 2010.
02/03/11	Organização coletiva do primeiro semestre.
06/04/11	Documentação pedagógica.
04/05/11	Docência na Educação Infantil – Filme: Como estrelas na terra.
01/06/11	Abordagem histórico-cultural na educação.
22/06/11	2º Seminário de avaliação da disciplina “Projetos Integrados C”.
03/08/11	Avaliação do seminário e discussão sobre Educação Física e o conceito de cultura.
21/09/11	3º “Seminário saberes e práticas do movimento na Educação Infantil”
28/09/11	Avaliação do seminário e discussão sobre a abordagem histórico-cultural na educação.
26/10/11	Apresentação e discussão sobre os diários dos(as) professores(as).
07/12/11	Avaliação do projeto no ano de 2011.
07/03/12	Orientações sobre o redimensionamento do projeto.
01/08/12	Discussão sobre a produção dos textos.
05/12/12	Devolutiva sobre os textos produzidos e avaliação do projeto no ano de 2012.

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

Como é possível observar no QUADRO 2, fizeram parte destas reuniões estudos específicos e discussões relacionadas à docência e à Educação Física na Educação Infantil, uma visita a um CMEI e a participação em seminários. Outras ações presentes nas reuniões foram a organização coletiva dos temas de estudo e a avaliação do projeto em cada ano, as quais possibilitaram o levantamento das necessidades formativas do(as) professores(as) participantes, bem como possíveis redimensionamentos do projeto.

A partir da análise das sínteses destas reuniões do grupo de estudo e com base nos estudos de Shulman (1986), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Scarpa (1998), Zabalza (2004), Placco; Souza (2006), Cardoso et al. (2007), Santos (2008), Alarcão (2010), Alarcão; Tavares (2010), Di Giorgio et al (2011), Neitzel; Carvalho (2011), Neitzel; Soares (2012) e Duarte Júnior (2010; 2012), foi possível fazer o levantamento e a caracterização das estratégias formativas utilizadas no *Projeto Educamovimento*.

Isso foi necessário porque as estratégias formativas, enquanto são ações concretas que se efetivam nas diferentes ações de formação (IMBERNÓN, 2010), foram sendo reformuladas e outras incorporadas no projeto a partir da avaliação dos(as) participantes.

Assim, com base nos dados produzidos nesse estudo, as estratégias formativas utilizadas no *Projeto Educamovimento* foram: necessidades formativas, narrativas escritas, leituras e estudos, formação estética, seminários e supervisão. Em síntese, a FIGURA 2 apresenta a organização dessas estratégias formativas:

FIGURA 2: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



Fonte: A autora (2015).

A seguir, apresento a caracterização de cada uma dessas estratégias formativas.

2.1.1 Necessidades formativas

Embora houvesse uma proposta de trabalho a ser desenvolvida a partir dos objetivos do *Projeto Educamovimento*, o diagnóstico das necessidades formativas dos(as) professores(as) participantes foi uma estratégia formativa utilizada com o objetivo de obter informações para a definição dos conteúdos da formação e das demais estratégias formativas a serem utilizadas.

O processo de diagnosticar as necessidades formativas pode ser entendido como “[...] uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir em uma lógica conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido” (DI GIORGI et al., 2011, p. 43-4). Nessa perspectiva, o diagnóstico das necessidades formativas é um processo de construção e não

de determinação de necessidades, pois para conhecê-las é preciso fazê-las emergir.

Um dos principais objetivos dessa estratégia é ajudar o(a) professor(a) “[...] a explicitar os princípios que fundamentam a sua prática e conduzi-lo à escolha e construção de uma prática coerente, com responsabilidade por sua autoformação” (SCARPA, 1998, p. 56). Partindo desse entendimento, foram realizadas reuniões do projeto a cada semestre por meio de conversas com os(as) professores(as) para que expusessem seus interesses e necessidades relacionados à Educação Física no trabalho educativo com crianças pequenas e à orientação e supervisão dos(as) acadêmicos(as).

A avaliação das ações do projeto a cada semestre também esteve presente durante as reuniões de estudo, pois a partir do diagnóstico das necessidades formativas era necessário avaliar se o caminho percorrido pelo projeto atendeu tais necessidades e expectativas dos(as) professores(as).

2.1.2 Narrativas escritas

As narrativas escritas são registros que permitem contar e revelar fatos, ações e modos pelos quais os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Como estratégia formativa, as narrativas escritas permitem ao(à) professor(a) analisar o seu percurso profissional, revelar filosofias e padrões de atuação, registrar aspectos conseguidos e a melhorar (ALARCÃO, 2010).

A produção de narrativas escritas foi utilizada com o objetivo dos(as) professores(as) registrarem suas crenças e práticas, refletirem sobre elas e partilharem com os(as) colegas e, ao longo do *Projeto Educamovimento*, essa estratégia formativa foi utilizada de diferentes formas: narrativas a partir de perguntas pedagógicas, redação de casos, diários e cartas.

A narrativa a partir de **perguntas pedagógicas** foi utilizada para superar a dificuldade inicial da escrita que o(a) professor(a) tem, a qual geralmente está associada a sobre quando e como escrever.

Enquanto estratégia formativa, as perguntas são designadas pedagógicas quando têm uma intencionalidade formativa (ALARCÃO, 2010) e assumem grande importância na formação de professores(as) ao questionarem

as teorias, as práticas de ensino e aprendizagem e suas validades (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996).

A partir desse entendimento, ao longo do projeto foram propostas diferentes perguntas pedagógicas aos(às) professores(as), as quais são descritas no QUADRO 3, a seguir:

QUADRO 3 – NARRATIVAS A PARTIR DE PERGUNTAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

ANO	PERGUNTA PEDAGÓGICA
2008	Minha compreensão de grupo de estudos. Minha autonomia e identidade docente, como estou construindo?
2009	Minha prática docente na Educação Infantil. A experiência de formar professores(as): expectativas e dificuldades. O que é uma prática bem-sucedida?
2010	Por que a Educação Física na escola? O que ela ensina às crianças?

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhanj; Nadolny (2014).

Além das perguntas pedagógicas apresentadas no QUADRO 3, outra forma de narrativa escrita utilizada no projeto foi a **redação de casos**, os quais são descrições contextualizadas que exprimem as teorizações do(a) professor(a) sobre sua prática docente, ou seja, “[...] são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento” (ALARCÃO, 2010, p. 59). Um caso não é apenas o relato de um evento ou incidente. Um acontecimento pode ser descrito, mas um caso precisa ser teorizado, ou seja, precisa ser explicado, interpretado, discutido e reconstruído (SHULMAN, 1986).

Durante o desenvolvimento do projeto a redação de casos foi proposta aos(às) professores(as) a apresentação em seminários para compor um Caderno Pedagógico³⁰. No ano de 2012 foi proposta a construção de um texto com a redação de um caso como tarefa final do projeto.

³⁰ O **Caderno Pedagógico Linguagem Movimento** é um documento que foi produzido em 2009 pelo Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba em parceria com o *Projeto Educamovimento*. Foi produzido de forma impressa e *online* e vem sendo utilizado até os dias de hoje como recurso para orientação da prática docente e para a formação de professores(as)

Os **diários**³¹ são documentos em que os(as) professores(as) registram suas impressões sobre os que está acontecendo em sua prática docente. Nesse sentido, são recursos de reflexão sobre a prática profissional e, portanto, de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional (ZABALZA, 2004).

O conteúdo dos diários pode ser coisa que, na opinião de quem escreve o diário, seja destacável. O conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário) ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévios (quando se delimita que tipo de assuntos devem ser recolhidos no diário) (ZABALZA, 2004, p. 14).

Na avaliação do projeto, no final do ano de 2010, os(as) professores(as) relataram a necessidade de realizarem mais registros da prática docente para divulgar o trabalho desenvolvido. A partir dessa necessidade foi proposta como tarefa do projeto, para o ano de 2011, a elaboração de diários para sistematizar o registro de práticas que eles(as) consideravam bem-sucedidas³², assim como subsidiar o processo avaliativo das crianças, refletir sobre os encaminhamentos realizados e instrumentalizar os conceitos estudados no grupo de estudos.

Durante todo o ano de 2011 os(as) professores(as) redigiram seus diários sem a orientação, por parte da coordenação do *Projeto Educamovimento*, de um tipo específico de assunto. Na reunião do mês de outubro desse mesmo ano, cada professor(a) apresentou ao grupo o percurso de construção de seu diário, fazendo uma avaliação dessa experiência.

Outra forma de narrativa utilizada como estratégia formativa do projeto foi a redação de **cartas**, as quais “[...] podem expressar questionamentos, interesses e necessidades, percepções que geram problematizações a serem

iniciantes que ingressam na RME de Curitiba. Nesse documento os casos produzidos pelos(as) professores(as) participantes do projeto e por outros(as) professores(as) de CMEIs, CEIs conveniados e escolas integraram a proposta teórica do trabalho educativo com a linguagem movimento.

³¹ Zabalza (2004, p. 15) utiliza o termo diário de aula, justificando que “a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto da aula (por isso se chama ‘diário de aula’), mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente podem ser igualmente refletidos no diário”. Nesse estudo optei pelo uso do termo **diário**, forma pela qual foi utilizado no *Projeto Educamovimento*.

³² Os critérios de escolha foram dos(as) próprios(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*.

tematizadas em direção à compreensão da prática e ao avanço das reflexões” (SANTOS, 2008, p. 215).

Nas cartas os(as) professores(as) redigiram a experiência de participar do projeto e/ou de orientar e supervisionar os(as) acadêmicos(as) nos laboratórios de docência e essas foram destinadas a acadêmicos(as), amigos(as) imaginários(as)³³ ou coordenação do projeto.

2.1.3 Leituras e estudos

Na formação de professores(as) a leitura de material bibliográfico tem o propósito de fazer com que os(as) mesmos(as) aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre diferentes conteúdos (CARDOSO et al., 2012). Nesse sentido, o estudo a partir de autores(as) de referência é uma estratégia formativa “[...] que possibilita aos envolvidos no processo de aprendizagem perceberem-se como autores de novos saberes, pela reinterpretação e pela ampliação das teorias estudadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 50).

O QUADRO 4 apresenta os textos estudados pelos(as) professores(as) no *Projeto Educamovimento*:

³³ O(a) amigo(a) imaginário(a) era apenas uma referência para mobilizar o(a) professor(a) a falar sobre o assunto proposto.

QUADRO 4: LEITURAS DE TEXTOS REALIZADAS NAS REUNIÕES DE ESTUDO DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

ANO	LEITURAS E ESTUDOS
2008	CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba . Volume 2. Curitiba: SME, 2006.
	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil . Curitiba, 2006.
	GARANHANI, M.C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. Contrapontos . Volume 5, número 1, p. 81-93. Itajaí, jan/abr, 2005.
	LA TAILLE, Y. de. Autonomia e Identidade. Criança : revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n. 35, dez. 2001, p. 16-18.
2009	FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. <i>Revista Avisa Lá</i> , n. 11, jul. 2002.
	MARTINS FILHO, A. J. Infância, cultura e pedagogia. Criar Revista de Educação Infantil . Ano 2, nº II, set/out de 2006, p.12-16.
	OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Pedagogias da Infância : dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.
	OLIVERIA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Machado (org.). Encontro e desencontros em Educação Infantil . São Paulo: Cortez, 2002, p.133-167.
	RIOS, T. A. Compreender e ensinar no mundo contemporâneo. In: RIOS, T. A. Compreender e Ensinar : por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 51-62.
	ZABALZA, M. A. Os diários de classes dos professores. Revista Pátio . Ano VI, nº 22, jul/ago de 2002, p. 15-17.
2010	DIDONET, V. A desinvenção da infância. Revista Pátio , ano VII, nº 21, nov/dez 2009 p. 30-33.
	GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. (org.) Educar na infância : perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-200.
	GARANHANI, M. C. Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.
	GARANHANI, M. C. O professor de Educação Física no contexto escolar: elementos para reflexões sobre sua função docente. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (org). Diálogos e perspectivas de investigação . Ijuí: Unijuí, 2008, p. 197-206.
	GARCIA, R. L. Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação. Décima primeira carta . Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1995, p.147-156.
	RIOS, T. A. Dimensões da competência. In: RIOS, T. A. Compreender e Ensinar : por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-109.
2011	BRANDÃO, C. A. Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver. In: BRANDÃO, C. A. A educação como cultura . Campinas: Mercado das Letras, 2002, p.15-27.
	GANDINI, L.; GOLHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; GOLHABER, J. (orgs). Bambini : a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.
	DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura . Campinas: Autores Associados, 2007.
	VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de Formação RBCE , set. 2009, p. 25-42.
	PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância : dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

Como é possível observar no QUADRO 4, a partir dos diferentes temas tratados no *Projeto Educamovimento*, foi proposta aos(às) professores(as) a leitura de livros e artigos relacionados à Educação Física, Educação e Educação Infantil, de documentos orientadores e de reportagens relacionadas à Educação Infantil e à docência com crianças pequenas.

2.1.4 Formação estética

“A partir do século XVIII tem-se pensado na estética como uma área não mais dedicada ao belo, mas à sensibilização do ser humano por meio da mobilização de suas percepções” (NEITZEL; SOARES, 2012, p. 124). Ao defender a necessidade de uma educação estética como um refinamento dos **sentidos**³⁴, Duarte Júnior (2010, p. 185) afirma que ela possibilita que fiquemos “[...] mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade sobre eles refletirmos”.

Como estratégia formativa, a formação estética visa ampliar o olhar do(a) professor(a) para si, para o outro e para o mundo, refinando seus sentidos. Ao mobilizar novos olhares, a formação estética provoca o alargamento da prática docente do(a) professor(a), pois possibilita um olhar mais sensível aos problemas educacionais que se refletirá no agir em sala de aula (NEITZEL; CARVALHO, 2011).

Partindo do entendimento de que a educação estética não se vincula apenas às vivências com arte, mas ao refinamento dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2010), diferentes experiências estéticas foram propostas durante o desenvolvimento do *Projeto Educamovimento*, como apresenta o QUADRO 5, a seguir:

³⁴ Duarte Júnior (2010, p. 127) faz uma distinção entre o inteligível e o sensível: “o inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, [...] e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas [...]”.

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PROPOSTAS NO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

ANO	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS
2009	Documentário: A invenção da infância. Origem: Brasil. Direção: Liliana Sulzbach, 2000.
2010	Documentário: Brincantes. Origem: Brasil. Direção: Nélio Spréa. Parabolé Educação e Cultura, 2009.
	Filme: Maria Montessori: Uma vida dedicada às crianças. Origem: Itália. Direção: Gianluca Maria Tavarelli, 2007.
	Literatura: Oups: O mensageiro do Planeta Coração. Autores: Conny Wolf e Kurt Hortenhuber. Editora Vergara & Riba, 2006.
	Amigo(a) secreto(a)
2011	História e cultura do bairro Umbará da cidade de Curitiba - Paraná.
	Filme: Como estrelas na terra: Toda criança é especial. Título original: Taare Zameen Par. Origem: Índia. Direção: Aamir Khan, 2007.
	Literatura: O Papalagui. Autor: Erich Scheurmann. Editora: Marco Zero, Reimpressão 2003.
	Prática sobre as características dos(as) professores(as) do <i>Projeto Educamovimento</i> .
	Vídeo da palestra de Mario Sérgio Cortella no Seminário: <i>Família, Escola e Cidadania: quais os caminhos?</i> . Florianópolis – Santa Catarina.
	Literatura: Alegria de viver. Autora: Helena Kolody. Instituto Euclides da Cunha, 2009.
	Documentário: Bebês. Origem: França. Direção: Thomas Balmès, 2010.
Amigo(a) secreto(a).	
2012	Amigo(a) secreto(a).

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

O QUADRO 5 revela que a formação estética foi sendo progressivamente incluída no *Projeto Educamovimento*, pois como discutido, as estratégias formativas foram pensadas a partir da identificação das necessidades formativas do grupo de professores(as).

Desse modo, os(as) professores(as) apreciaram filmes, documentários e obras literárias e, no ano de 2011, os(as) próprios(as) professores(as) passaram a organizar e desenvolver os chamados momentos culturais, que incluíram a exposição sobre a história e a cultura de um dos bairros da cidade de Curitiba, uma prática relacionada às características de cada participante do grupo, o vídeo da palestra de Mário Sérgio Cortella³⁵ e a leitura de poemas de Helena Kolody.

³⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ozxoOOaE_U. Acesso em: 18/01/16.

Outro momento de formação estética do projeto foi o(a) amigo(a) secreto(a) organizado pelo grupo de professores(as), ao final dos anos de 2010, 2011 e 2012. A partir de um tema definido pelo grupo, como exemplo: um brinquedo, um livro de história, um filme em DVD; foram comprados e/ou confeccionados presentes para serem compartilhados entre os(as) participantes na última reunião de cada ano.

2.1.5 Seminários

A formação continuada precisa “[...] oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiência” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38) e uma dessas oportunidades são os seminários, os quais se caracterizam por exposições em torno de determinados temas, seguidas de debate com o público.

Na formação continuada de professores(as) os seminários com a apresentação de práticas constituem uma estratégia de reflexão e produção coletiva de saberes tanto para quem realiza a apresentação, que exercita a sistematização e a argumentação sobre sua prática, bem como para quem participa como ouvinte, que tem a oportunidade de conhecer e discutir as diferentes propostas apresentadas.

Entre as estratégias formativas, o seminário é uma oportunidade para visualizar avanços e perceber necessidades na continuidade do processo de formação, pois envolve síntese pessoal, planejamento e organização para apresentação da prática, seja no formato de pôster, exposição ou comunicação oral. Isso faz com que o profissional se desloque da condição de aprendiz para a de ensinante, assumindo o protagonismo desse processo (SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011, p.5).

Durante o *Projeto Educamovimento* os(as) professores(as) participaram dos seguintes seminários:

1. *Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil.*
2. *Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C da Licenciatura em Educação Física da UFPR.*
3. *Seminário Municipal de Educação Infantil.*

O *Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil* consistiu num espaço de discussões sobre o trabalho educativo da linguagem movimento na Educação Infantil, por meio de apresentações de relatos de experiência entre o(as) professores(as) de Educação Física e demais professores(as) que atuam na RME de Curitiba e acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física. Com essa articulação, buscou-se aprimorar a formação inicial e continuada de professores(as) e consolidar a parceria entre a SME e a UFPR neste processo de formação (GARANHANI; NADOLNY, 2014).

A TABELA 2, a seguir, apresenta o número de participantes e o número de práticas docentes apresentadas no *Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil*:

TABELA 2 – NÚMERO DE PARTICIPANTES, COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES APRESENTADOS NO SEMINÁRIO SABERES E PRÁTICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009-2013).

Ano	Número de Participantes	Número de comunicações orais	Número de pôsteres (narrativas visuais)
2009	224	7	18
2010	296	12	23
2011	394	12	17
2012	412	8	28
2013	428	8	20
TOTAL	1754	47	106

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

Conforme é possível observar na TABELA 2, de 2009 a 2013 o seminário contou com um total de 1754 participantes, dentre eles(as) professores(as) da RME de Curitiba e acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física.

Nesse seminário, os(as) professores(as) da RME de Curitiba tiveram a oportunidade de relatar suas práticas docentes referentes ao trabalho educativo com a linguagem movimento nas modalidades comunicação oral ou pôster (narrativas visuais), totalizando 47 comunicações orais e 106 pôsteres.

Os(as) professores(as) de Educação Física do projeto participaram como ouvintes, conhecendo e debatendo as práticas apresentadas, mas

também participaram com comunicações orais e pôsteres, apresentando as práticas que foram desenvolvidas no trabalho educativo com as crianças pequenas. Das 47 comunicações orais, 16 foram realizadas por professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*; e dos 106 pôsteres, 3 foram apresentados por esses(as) professores(as).

Os *Seminários de avaliação da disciplina Projetos Integrados C³⁶ da Licenciatura em Educação Física da UFPR* foram organizados a partir da avaliação dos(as) próprios(as) professores(as) participantes do projeto, que levantaram a necessidade de um encontro que envolvesse professores(as) e acadêmicos(as) para uma avaliação dos laboratórios de docência e da supervisão. Nesses seminários os(as) acadêmicos(as) relataram suas experiências de observação e intervenção nas escolas.

O *Seminário Municipal de Educação Infantil* é um evento organizado anualmente pelo Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba que visa promover um espaço para troca de experiências e de socialização de conhecimentos construídos sobre essa etapa educacional, bem como de valorização dos(as) profissionais.

Além de envolver os profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME), das instituições privadas e de outros municípios, assim como os estudantes, a participação das famílias é assegurada, o que promove a ação compartilhada e a gestão democrática no processo educativo (SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011, p.5).

Nesse seminário os(as) professores(as) do projeto participaram como ouvintes e alguns(as) apresentaram suas práticas relacionadas à linguagem movimento.

2.1.6 Supervisão

³⁶ Durante o projeto foram propostos aos(às) alunos(as) matriculados(as) na disciplina *Projetos Integrados C*, do 7º período da Licenciatura em Educação Física, laboratórios de docências em turmas de Educação Infantil. Os(as) acadêmicos(as) tiveram a oportunidade de observar e colaborar com as aulas dos(as) professores(as) de Educação Física participantes do projeto; lecionar para as crianças sob a orientação e observação desses(as) professores(as) e relatar em seus diários os acontecimentos das aulas, para que os acontecimentos pudessem ser avaliados posteriormente.

A supervisão consiste num processo em que um(a) professor(a) orienta outro(a) professor(a), ou futuro(a) professor(a), no seu desenvolvimento pessoal e profissional (ALARCÃO; TAVARES, 2010). Enquanto estratégia formativa visa o desenvolvimento profissional “[...] na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola” (ALARCÃO, 2010, p. 65).

No referido projeto os(as) professores(as) atuaram como supervisores(as) orientando os(as) acadêmicos(as) na elaboração do planeamento, na seleção de materiais para as práticas de movimento e na análise da participação e aprendizagem das crianças. Além disso, auxiliaram os(as) acadêmicos a compreenderem as especificidades da docência com crianças pequenas.

Para finalizar a descrição das estratégias formativas, apresento o QUADRO 6 que mostra a presença das estratégias formativas do *Projeto Educamovimento* nos anos de 2008 a 2013:

QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2013).

ANO	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
2008	Necessidades formativas Narrativas: perguntas pedagógicas Leituras e estudos
2009	Necessidades formativas Narrativas: perguntas pedagógicas, casos Leituras e estudos Supervisão Seminários: <i>1º Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil, 2º Seminário Municipal de Educação Infantil</i> Formação estética: documentário
2010	Necessidades formativas Narrativas: perguntas pedagógicas, cartas, casos Leituras e estudos Supervisão Seminários: <i>2º Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil, 3º Seminário Municipal de Educação Infantil, 1º Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C.</i> Formação estética: filmes, documentário, literatura infantil, amigo(a) secreto(a)
2011	Necessidades formativas Narrativas: perguntas pedagógicas, cartas, casos, diários Leituras e estudos Supervisão Seminários: <i>3º Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil, 4º Seminário Municipal de Educação Infantil, 2º Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C.</i> Formação estética: momentos culturais organizados pelos(as) professores(as), filmes, documentários, amigo(a) secreto(a).
2012	Necessidades formativas Narrativas: redação de casos Leituras e estudos Supervisão Seminários: <i>4º Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil, 5º Seminário Municipal de Educação Infantil, 3º Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C</i> Formação estética: amigo(a) secreto(a).
2013	Necessidades formativas Leituras e estudos Supervisão Seminários: <i>5º Seminário Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil, 6º Seminário Municipal de Educação Infantil</i>

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhani; Nadolny (2014).

O QUADRO 6 mostra que algumas estratégias formativas se mantiveram desde o seu início, como as necessidades formativas e as leituras

e estudos. As demais estratégias formativas foram introduzidas a partir das próprias necessidades formativas do grupo e das ações do projeto, como a supervisão, os seminários, as narrativas e a formação estética.

Para dar continuidade à descrição dos procedimentos metodológicos, apresento, a seguir, as etapas e instrumentos da pesquisa.

2.2 As etapas e instrumentos da pesquisa

Finalizei minha dissertação de Mestrado (NADOLNY, 2010) com as palavras de Zago (2003) que nos coloca que:

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos de deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. (ZAGO, 2003, p. 307, grifo da autora).

Retomei essas palavras nesse estudo para reforçar o entendimento de que a construção de uma teoria no campo da Educação, e no caso desse estudo, no campo da formação de professores(as), é sempre uma experiência singular, porque faz com que questionemos muitas de nossas crenças diante das descobertas que o referencial teórico e o campo empírico nos trazem.

Nesse sentido, revelo que tanto para mim, quanto para minha orientadora, essa pesquisa foi uma experiência singular e desafiadora, pois fomos coordenadoras do *Projeto Educamovimento* e, desde o início, tivemos uma postura ética na investigação de algo que planejamos e desenvolvemos. Porém, concordamos com Charlot (2006, p.11) quando diz que “é preciso ter coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado”. Portanto, defendemos que uma tese sobre o referido projeto pode ser uma forma de sistematizar e analisar suas contribuições para o debate e a prática da formação de professores(as) e, nesse sentido, está à apreciação e crítica.

Além dessa questão, uma preocupação que norteou a prática da presente pesquisa refere-se à reiteração do já conhecido. Nóvoa (2007, p.23) chama a atenção para o fato de que no campo da formação de professores(as)

“[...] temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. Ou seja, há um excesso de discursos repetitivos, de textos, artigos e teses com temas, ideias e conceitos repetitivos, que escondem, muitas vezes, a pobreza das práticas de formação.

Nesse sentido, concordo com André (2009) quando afirma que: não basta que as pesquisas reproduzam o que dizem os(as) professores(as), é preciso ir além, é preciso que estas busquem compreender o contexto de produção desses discursos e as razões que levaram os(as) professores(as) a se pronunciarem de determinada forma. É preciso que haja um esforço

[...] para ir além da constatação, tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional, o que, na medida do possível deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, correremos o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice (ANDRÉ, 2009, p.51).

Após essas reflexões e considerações, apresento as etapas e os instrumentos de pesquisa.

O primeiro passo da investigação foi submeter o projeto da presente pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR, o qual foi aprovado em 02/04/14, de acordo com o parecer nº 42.127 (nº CONEP/CAAE: 25714114.2.0000.0102).

Esse procedimento foi fundamental para a elucidação dos princípios éticos envolvidos, dentre eles: a explicitação para todos(as) os(as) participantes sobre a relevância científica e social da investigação, evidenciando a importância do estudo para a área da educação; a elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e o comprometimento com o sigilo quanto à identidade dos(as) mesmos(as).

No processo de elaboração do projeto da pesquisa para o Comitê de Ética foram definidos também os instrumentos para a produção e análise dos dados e os objetivos específicos do estudo, os quais são:

1. Identificar indícios de que os(as) professores(as) de Educação Física participantes do *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil* se desenvolveram profissionalmente.

2. Analisar o quê as estratégias formativas do *Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil* mobilizaram nos(as) professores(as) de Educação Física.

A definição dos instrumentos para produção e análise dos dados não foi uma tarefa simples, pois eles “somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo” (ZAGO, 2003, p. 287). Desse modo, a minha escolha precisava estar fundamentada nas características e necessidades do objetivo do estudo, do contexto investigado e das pessoas envolvidas.

Assim, optei pela **triangulação**, a qual “[...] significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coletas e diferentes perspectivas de investigação” (ANDRÉ, 1963, p.69) e “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). A escolha por esta estratégia metodológica se deu por considerar que “questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos” (ANDRÉ, 2008, p.83). Com base nesses pressupostos, utilizei dois instrumentos de produção e análise de dados: a análise documental e a entrevista.

A justificativa para a seleção da **análise documental** como instrumento de pesquisa se deu a partir das orientações de Lüdke e André (1986), as quais recomendam o seu uso quando o interesse do(a) pesquisador(a) é estudar o problema a partir da própria expressão dos sujeitos. Segundo as autoras, os documentos representam uma fonte poderosa de informações, da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do(a) pesquisador(a).

Ao longo do *Projeto Educamovimento* foram produzidos diferentes documentos por meio de tarefas decorrentes da participação dos(as) professores(as) no projeto, como cartas, diários, textos e elaboração de conceitos. Foi produzido também o relatório técnico (GARANHANI; NADOLNY, 2014) com as ações desenvolvidas no projeto de 2008 a 2013, o qual apresenta as sínteses das reuniões de estudo.

Os temas e a quantidade de cada um desses documentos podem ser visualizados na TABELA 3:

TABELA 3 – NARRATIVAS ESCRITAS NO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2008-2013).

Ano	Documento	Quantidade de documentos analisados
2008	Pergunta pedagógica: Minha compreensão de grupo de estudos.	6
	Pergunta pedagógica: Minha autonomia e identidade docente, como estou construindo?	6
2009	Pergunta pedagógica: Minha prática docente na Educação Infantil.	7
	Pergunta pedagógica: O que é uma prática bem-sucedida?	5
2010	Pergunta pedagógica: Por que a Educação Física na escola? O que ela ensina às crianças?	8
	Carta: Experiência como formadores(as) de professores(as) (supervisão), direcionada à coordenação do projeto.	7
	Carta: Experiência como formadores(as) de professores(as) (supervisão), direcionada aos(às) acadêmicos(as).	3
	Carta: Experiência de participação no projeto, direcionada a um(a) amigo(a).	10
	<i>E-mail: Avaliação do Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C.</i>	13
	Elaboração do conceito “reflexão” (individualmente e em duplas).	11
	Elaboração do conceito “Prática bem-sucedida” (em trios).	5
2011	Carta sobre a experiência como formadores(as) de professores(as) (supervisão), direcionada aos(às) acadêmicos(as).	8
	Elaboração do conceito “Educação Física escolar” (individual).	10
	Diário sobre a prática docente.	1
2012	Redação de casos: Relato de uma prática docente (ensaio).	8
	Redação de casos: Relato de uma prática docente (finalizado).	4
2013	Relatório técnico com as ações desenvolvidas no ano de 2008 a 2013 e sínteses das reuniões de estudo.	1
TOTAL		113

FONTE: A autora (2015) com base em Garanhanj; Nadolny (2014).

Como é possível observar na TABELA 3, nos anos de 2008 e 2009 os(as) professores(as) elaboraram narrativas escritas a partir de perguntas pedagógicas propostas pela coordenação do projeto. Em 2010 também elaboraram narrativas escritas a partir de perguntas pedagógicas, mas redigiram cartas sobre a experiência de orientar e supervisionar o trabalho

dos(as) acadêmicos(as), elaboraram conceitos individualmente e em pequenos grupos e fizeram a avaliação do seminário que integrou professores(as) e acadêmicos. Em 2011, também escreveram cartas sobre a experiência da supervisão dos(as) acadêmicos(as), elaboraram individualmente conceitos e redigiram um diário sobre a prática docente. Em 2012 a tarefa foi relatar uma prática docente e fundamentá-la teoricamente. Alguns(as) professores(as) entregaram apenas a primeira versão desse texto e outros(as) o entregaram finalizado.

Todos esses documentos (narrativas escritas) me forneceram informações para a descrição do *Projeto Educamovimento*, para a identificação de suas estratégias formativas e para a organização do roteiro das entrevistas. Além disso, me orientaram na análise dos dados na busca de compreender como estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física.

Além da análise documental, utilizei também a **entrevista** como instrumento de produção e análise de dados. De acordo com Zago (2003, p. 297-298), “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”, como o questionário, por exemplo. Assim, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores(as) que participaram do *Projeto Educamovimento*.

A entrevista do tipo semiestruturada é um instrumento flexível adequado para as pesquisas em Educação porque permite a captação imediata da informação desejada, pois “[...] onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Partindo dessas orientações, o roteiro de entrevista foi organizado com perguntas abertas a partir dos seguintes temas: a prática pedagógica do(a) professor(a) antes e depois da participação no projeto; os momentos mais significativos do projeto para o(a) professor(a); o que não pode faltar num projeto de formação continuada e se o(a) professor(a) mudaria alguma coisa no projeto.

O primeiro contato com os(as) professores(as) foi realizado via *e-mail* no dia 17 de julho de 2014, onde expus o objetivo da pesquisa e os(as) convidei para a entrevista. Assim, agendei com cada professor(a) a data, o horário e o local para a entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente no local de trabalho de cada professor(a) ou no local indicado por ele(a) no período de 13 de agosto a 14 de novembro de 2014. Para o armazenamento das informações foi utilizada a gravação em áudio.

De acordo com os princípios éticos que sustentam essa pesquisa, os(as) professores(as) foram informados quanto à relevância ao sigilo identidade dos(as) mesmos(as) por meio do termo de consentimento livre e esclarecido dos(as) participantes. Assim, para preservar o anonimato, cada professor(a) escolheu um nome fictício.

Na transcrição da entrevista foi registrado tudo o que foi falado por mim e pelo(a) professor(a) entrevistado(a), porém foram feitos alguns ajustes gramaticais da língua escrita. Esse procedimento foi realizado para evitar possíveis constrangimentos e contou com o consentimento do(as) professores(as) entrevistados(as), pois o texto com a transcrição do áudio foi encaminhado via *e-mail* para cada professor(a) para que este(a) pudesse validar os ajustes gramaticais feitos.

Para dar continuidade ao relato dos procedimentos metodológicos, apresento, a seguir, os(as) professores(as) participantes deste estudo.

2.3 Os(as) professores(as) participantes da pesquisa

Fui ao encontro dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* para compreender como estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física.

Partindo do entendimento de que nossos informantes “[...] também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas” (ZAGO, 2003, p. 307), esses(as) professores(as) não são considerados meros sujeitos de pesquisa, mas sim sujeitos competentes que possuem saberes específicos sobre a sua prática docente e formação. Nesse sentido, orientaram meu olhar para o objeto de estudo de diversas maneiras e em diferentes direções.

Os(as) professores(as) que participaram do *Projeto Educamovimento* são professores(as) de Educação Física que atuam em turmas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes instituições da RME de Curitiba.

Na RME de Curitiba os(as) professores(as) de Educação Física atuam somente nas turmas de pré das escolas, pois a contratação desses(as) professores(as) via concurso público prevê a atuação nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas; e atuam também em alguns CEIs conveniados, os quais têm autonomia na contratação de profissionais. Há também professores(as) de Educação Física que prestaram concurso público para a atuação nos CMEIs, mas como professores(as) de Educação Infantil, ou seja, professores(as) regentes de uma turma específica. Até o momento não houve um concurso público voltado à atuação de professores(as) de Educação Física nos CMEIs.

Participaram ao longo do projeto um total de 22 professores(as) de Educação Física, dos quais alguns(as) participaram desde o seu início e outros(as) entraram e saíram do grupo de estudos de acordo com o seu interesse e/ou convite da coordenação do projeto. Desses(as) professores(as) participantes foram selecionados 12 que participaram do projeto por um período de no mínimo 3 anos. Dos 12 professores(as) selecionados(as), 11 retornaram o *e-mail* enviado e aceitaram participar da pesquisa.

Para iniciar a caracterização dos(as) participantes do grupo de estudos do *Projeto Educamovimento*, recorro à narrativa escrita por umas das professoras participantes, a qual retrata com sensibilidade as diferenças e as similaridades desse grupo:

Façamos todos parte desta grande viagem, uma excursão, quem sabe um cruzeiro (cada um escolhe seu destino) onde partilharemos nossas experiências e algumas bagagens, que, eventualmente, possam ter passadas despercebidas no preparo do passeio. As trocas são permitidas sim, se o manequim não for o seu, remodele, ajuste, coloque você dentro dele, com todas as suas especificidades e criatividade. Não deixe de oferecer aquilo que está levando a mais, nem de utilizar aquilo que lhe é oferecido! Ouse, permita-se dar e receber sem intimidações. O grupo está aí no mesmo barco, com calmarias e tempestades. Tenha a clareza de que todos, apesar das experiências vividas, estão no barco e tudo o que acontecer será sentido por todos. O diferencial desta viagem está exatamente na confiança do conforto entre o novo e o antigo, da experiência e da inexperiência, da impulsividade e da serenidade na tomada de

decisões, das novas ideias e das nem tão novas assim, da proximidade acadêmica e do afastamento, enfim, distâncias encurtadas pelo simples fato de estar disposto a enfrentar o desafio de estar e ser o grupo (Narrativa Professora Marcela, 2008).

Esses(as) professores(as) possuem características pessoais e profissionais diferentes, porém estavam no mesmo barco, enfrentando as calmarias e tempestades inerentes ao trabalho educativo. Havia neste grupo professores(as) recém-formados e ingressos na RME de Curitiba e outros(as), que há anos atuavam como professores(as) em diferentes escolas. As formações eram diferenciadas, as experiências docentes também. Entretanto, o comprometimento e a vontade de aprender e ensinar eram comuns:

Pude perceber nas discussões até aqui realizadas, que outros professores, que também participam deste grupo, têm os mesmos anseios que os meus, ser um professor melhor, capaz de contribuir verdadeiramente no processo de formação das crianças e consequentemente participar na construção de uma sociedade mais emancipada (Narrativa Professora Chiquinha, 2010).

O critério adotado para a seleção dos(as) professores(as) que seriam entrevistados(as) foi o tempo de participação no projeto. Assim, foram selecionados 12 professores(as) que participaram do projeto por um período de no mínimo 3 anos.

O QUADRO 7 mostra a idade³⁷ e o tempo de participação de cada um desses(as) professores(as) no *Projeto Educamovimento*. Os nomes são fictícios e foram indicados pelos(as) próprios(as) professores(as):

³⁷ A idade dos(as) professores(as) foi registrada nos meses de agosto a novembro de 2014, período em que foram realizadas as entrevistas.

QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA *ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS*.

NOME	IDADE	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO	PERÍODO
Luana Leal	43 anos	3 anos	2008 a 2010
Chiquinha	30 anos	3 anos	2010 a 2012
Dilma	37 anos	3 anos	2008 a 2010
Marcela	49 anos	5 anos	2008 a 2012
Encantada	31 anos	5 anos	2008 a 2012
Ana Paula	38 anos	4 anos	2008 a 2011
Luiza	35 anos	5 anos	2008 a 2012
Gustavo	31 anos	5 anos	2008 a 2012
Vera Lúcia	36 anos	3 anos	2010 a 2012
Cristal	35 anos	3 anos	2010 a 2012
Betina	33 anos	5 anos	2008 a 2012

FONTE: A autora (2015).

Como é possível observar no QUADRO 7, são 10 professoras e 1 professor³⁸; que possuem idade entre 30 e 49 anos. Com relação ao tempo de participação no projeto, 5 participaram durante 5 anos, 1 participou durante 4 anos e 5 participaram por 3 anos.

Para dar maior visibilidade a esses sujeitos, pedi que fizessem um texto com suas principais características, como idade, formação, ano que ingressou na RME de Curitiba, ano que ingressou no *Projeto Educamovimento* e outras experiências pessoais e profissionais que considerassem importantes. Assim, apresento os(as) participantes desse estudo:

LUANA LEAL

Acredito que minha trajetória como professora de Educação Física iniciou quando eu era atleta de ginástica artística, pois após minha aposentadoria de ginasta, iniciei com grupos de ginastas iniciantes. E não parei mais, trabalhando na academia do meu irmão em que eu treinava. Após, entrei no Magistério (Ensino Médio) e iniciei também como professora particular e auxiliar em Educação Infantil. Juntamente, continuei com meu grupo de atletas. Entrei na Faculdade de Educação Física e mais uma escola me

³⁸ A participação do professor no *Projeto Educamovimento* corrobora com os estudos de Sayão (2005), a qual alerta para a superação da concepção da docência com crianças pequenas como profissão exclusivamente feminina.

procurou para ministrar aulas de ginástica artística. Passei a trabalhar em dois locais com a ginástica e saí das escolas como professora regente. Ao me formar, passei a trabalhar em mais uma escola com ginástica e assim permaneci por 9 anos. Então a academia de meu irmão fechou e passei a ministrar aulas de Educação Física também nessas 2 escolas. Estava com aulas de ginástica artística e Educação Física quando passei no concurso da Prefeitura de Curitiba (PMC). Minha vida era puramente profissional quando engravidei e tive que abandonar uma das três escolas, deixando também as escolinhas de ginástica. Permaneci então em uma escola e na PMC. Estava um pouco triste por abandonar minha área de início de profissão quando fiz um curso de Educação Infantil. Encantei-me simplesmente com a área e fui inserida totalmente no contexto, em casa também, pois meu filho estava nesta faixa etária. Foi um período apaixonante e resolvi escrever mais e estudar também. Em 2012 engravidei mais uma vez e decidi permanecer apenas com a PMC, onde atuo atualmente, apesar de estar em licença devido a um problema de saúde de meu bebê. Espero retornar, voltar a estudar e produzir, e principalmente fazer a diferença na vida de meus próximos alunos. Para isso, conto com as presenças inspiradoras de pessoas que tive a oportunidade de conhecer trabalhando na PMC.

Em uma de suas narrativas a professora Luana Leal relatou que frente às crianças foi encaminhada por elas a quebrar paradigmas, como o tecnicismo da ginástica e a característica pessoal de procedimentos e planos preestabelecidos. Teve também experiência com a Educação Infantil na rede privada de ensino.

CHIQUINHA

Professora de Educação Física da RME de Curitiba, desde 2006, de um padrão³⁹ e, desde 2010, de outro. Tenho formação em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar e formação em Pedagogia. Desde quando ingressei no curso de Educação Física tinha como certeza, convicção de que queria dar aula em escolas, ser professora de crianças pequenas, um dos motivos que me levou a cursar a Pedagogia. Lembro-me que no primeiro dia de aula, no curso de Educação Física, o professor que iniciou a fala de apresentação do curso perguntou: quem aqui quer trabalhar em escola? Eu fui a única que levantei a mão, porque ser professora sempre foi uma decisão. Mas, como todo processo de inserção na vida profissional,

³⁹ Padrão é o termo utilizado na RME de Curitiba para se referir à contratação via concurso público para a carga horária de 20 horas semanais.

enfrentei algumas tensões na construção da minha identidade profissional, fazendo com que em muitos momentos eu imitasse a postura de profissionais com os quais eu compartilhava meu espaço de trabalho. Em grande parte essas posturas emergiam como forma de regulação do comportamento das crianças e manifestação de uma postura autoritária da minha parte. Em 2010 quando ingressei no *Projeto Educamovimento* algo mudou...

A professora Chiquinha relatou em sua entrevista que a participação no *Projeto Educamovimento* a conduziu ao Mestrado em Educação, onde investigou a avaliação da linguagem movimento na Educação Infantil.

DILMA

Sou uma pessoa bem humorada, criativa, dedicada e sempre fui muito observadora. Minha infância foi um período bastante decisivo para que eu me tornasse quem eu sou hoje, tanto na parte pessoal como profissional. Cresci brincando na rua, com meus dois irmãos e minha irmã, íamos muito a praças, parques e brincávamos no quintal. Desde pequena eu dançava nas escolas do bairro, até que fui convidada para fazer parte da Escola de Dança Moderna da UFPR. Minha vida mudou. A dança me abriu muitas portas. Cheguei a fazer dois anos do Curso de Licenciatura em Dança na FAP, mas acabei desistindo e mudando um pouco de área. Sou professora, me formei em Educação Física, tenho duas especializações na área, uma em Psicomotricidade e outra em Educação Física Escolar e sou mestre em Educação. Sou neta de uma professora, filha de professores e meus irmãos e minha irmã também são professores. Também sou mãe, esposa, filha, irmã, neta, vizinha, amiga. Ser mãe é uma das minhas tarefas mais especiais hoje, pois meu maior prazer é acompanhar os meus três pequenos filhos em suas descobertas pelo mundo. Profissionalmente também considero meu universo muito especial, pois vejo que minha trajetória profissional deixa marcas e ensinamentos importantes e positivos. Minha carreira docente é bastante desafiadora, pois integra contextos bem diferentes, que envolvem a educação de bebês, a formação inicial no ensino superior, a formação continuada de profissionais da área de Educação Física, além da educação à distância. Parece muita coisa, mas acho que isso é só um começo, porque tenho certeza de que ainda tenho um longo caminho a percorrer, tenho muito que aprender e muito para ensinar.

A professora Dilma tem experiência com a Educação Infantil na rede particular de ensino e atua na equipe de Educação Física do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba. Atuou também como professora substituta do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

MARCELA

Tenho 49 anos e sou Licenciada em Educação Física pela UFPR (1989), com duas especializações: Educação Física Escolar UFPR (1994) e Educação Física: saber escolar, currículo e didática UFPR (2004). Ingressei na RME em 21/03/1994, trabalhando um padrão na rede pública e o outro em escola particular. Atuei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em 2006 prestei novo concurso dedicando-me à RME com dois padrões. No meu percurso pela RME passei pelas seguintes escolas: CEI Raoul Wallenberg, E.M. Walter Hoerner, CMEI Nice Braga (enquanto ainda era escola municipal), E.M. Maria Clara Tesseroli, CEI Francisco Klentz e atualmente tenho meus dois padrões fixados na E.M. Presidente Pedrosa. Participei do Educamovimento desde o seu início em 2008, nele permanecendo nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012.

Além do tempo de experiência como professora de Educação Física, a professora Marcela possui uma participação política expressiva junto às ações do sindicato de professores(as) da RME de Curitiba. Em sua entrevista, relatou que considera fundamental a formação política na formação continuada de professores(as).

ENCANTADA

Tenho 31 anos e sou professora de Educação Física na RME de Curitiba. Minha trajetória profissional teve seu início em minha infância, quando decidi que queria ser professora. Na adolescência, as infelizes experiências corporais vividas na escola me levaram a decidir que deveria ser professora de Educação Física, pois assim poderia transformar algo que muito me incomodava. Segui meus estudos, sempre em escolas públicas, e no ano de 2001 iniciei minha formação inicial na Licenciatura em Educação Física da UFPR. Neste período pude participar de disciplinas e projetos voltados à escola, todavia, não tive uma disciplina específica sobre a Educação Física na Educação Infantil. Ao concluir a faculdade tive a felicidade de passar no concurso para professores de RME de Curitiba. No ano de 2006 iniciei minha atuação docente

em uma escola municipal que atendia a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por eu ser mulher, a equipe pedagógica decidiu que seria mais adequado ficar com as turmas do pré, pois meu colega de trabalho era homem. Tenho que confessar que foi um grande desafio, pois realmente eu não havia me aprofundado nas especificidades e exigências da criança pequena. Diante deste contexto, busquei nos cursos, promovidos pela SME, temas relacionados à infância e foi em um desses cursos, no ano de 2008, que tive o privilégio de conhecer uma das coordenadoras do *Projeto Educamovimento*, ela que me convidou a participar dos encontros do grupo. A inserção no projeto foi essencial no meu processo de formação continuada. Nele percebi o meu encanto pela Educação Infantil e pelos estudos da criança pequena e isso me trouxe ao mestrado, um novo momento em minha formação docente.

A professora Encantada, como os(as) demais professores(as) investigados(as), relataram em suas entrevistas que participaram de outras ações de formação continuada promovidas pela SME de Curitiba. No Mestrado em Educação a professora estudou o encantamento de acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física pela docência na Educação Infantil.

ANA PAULA

Casada, mãe de dois adolescentes. Formada em Magistério (1994), com Licenciatura Plena em Educação Física na UEPG (1999), com Pós-graduação em Educação Especial pela Facinter e Gestão Escolar pela UVA (Cabo Frio – RJ). Trabalho na RME de Curitiba desde 2002, com dois padrões: concurso de regente e mudança de área de atuação em 2003. Trabalhei no Colégio Positivo em Marechal Cândido Rondon - PR com maternal, Contrato Paraná Educação na Rede Estadual de Ensino e na cidade de São José dos Pinhais - PR. Durante os anos de 2000 a 2002 trabalhei na Secretaria de Esportes de São José dos Pinhais como coordenadora esportiva de Atletismo e chefe de divisão de eventos especiais. Participei do grupo de estudos Educamovimento por mais ou menos quatro anos, excelente momento de reflexão proporcionado em horário de trabalho. Recebi acadêmicos/estagiários duas vezes, e foram maravilhosos no trato com as crianças e com sua prática docente. Ansiavam conhecer, acredito que pela forma que foram conduzidos à escola. Desejo que o projeto retome com força total.

A professora Ana Paula precisou se afastar do projeto em 2012 por questões pessoais. E atua também como professora de Educação Física numa Escola Municipal de Educação Especial.

LUIZA

Tudo começou em 1998, quando eu comecei a cursar Educação Física. Eu queria muito fazer o curso de Fisioterapia, o qual eu prestei na UEL e não passei. Para a minha felicidade eu passei em Licenciatura em Educação Física. Confesso que na época eu não queria cursar, somente depois de uma conversa com minha mãe (que é professora) eu resolvi cursar, mas eu continuaria estudando e prestaria vestibular novamente para Fisioterapia. Foi amor à primeira vista! Eu me identifiquei bastante com o curso e acabei desistindo da Fisioterapia. Na verdade eu sempre pratiquei esportes, fui bailarina, então foi fácil gostar do curso, mas eu sempre disse que não seria professora. Para o meu desespero (na época, porque hoje eu agradeço muito a oportunidade), eu entrei em um projeto de Prática de Ensino para trabalhar nas creches de Ponta Grossa somente para ganhar carga horária. Já na primeira experiência com as crianças eu me apaixonei, me encantei. Percebi que seria muito mais fácil do que eu imaginava. Eu tive a ajuda de dois professores que me fizeram perceber a minha facilidade em trabalhar com as crianças. Como citei, anteriormente, fui bailarina e minha experiência com crianças pequenas começou em uma escola de dança em Ponta Grossa, quando assumi uma turminha de *baby class* (iniciação à dança para crianças de 3 a 6 anos). Assumi essa turminha por pura necessidade, porque a professora delas saiu e me convidaram (meio que uma convocação) para iniciar um trabalho com elas. Estava com bastante medo, insegura, mas com o passar do tempo parecia que eu realmente tinha me achado naquela turminha e a ideia de ser professora agora estava começando a aparecer. Trabalhei nesta escola de dança por quase sete anos e com o passar dos anos fui conseguindo outras turminhas, mas me tornei a professora das crianças. A escola de dança fez um projeto em parceria com a prefeitura de Ponta Grossa, o qual se chamava Estude e Dance, eu juntamente com outros professores fui trabalhar em escolas municipais e estaduais ministrando aulas de dança para crianças carentes. Resolvi então me especializar nesta área, fiz pós-graduação na FAP (Faculdade de Artes do Paraná) em Corpo Contemporâneo. Acabei fazendo a pós-graduação e ficando em Curitiba. Tive uma proposta para trabalhar em uma escola de Educação Infantil e também em uma escola de dança para crianças a partir de dois anos. Em 2006 passei a integrar a equipe de professores da Escola Atuação, na qual fiquei até 2009, e comecei a fazer parte do

quadro de funcionários da PMC.

A professora Luiza atuou, durante a sua participação no projeto, na mesma escola que a professora Marcela. Por questões pessoais, pediu exoneração de seu cargo em 2013.

GUSTAVO

Conclui minha graduação em 2004, pela PUC-PR, e a especialização em Educação Física Escolar, pela UFPR. Comecei a trabalhar com crianças em 2001, desde o primeiro ano da faculdade, foi um estágio remunerado em uma creche (denominação utilizada pela instituição no ano de 2001). Realizava atividades com crianças de 2 a 5 anos, mas também tinha contato com as crianças do berçário. Foi uma experiência excelente e que fez muita diferença para a minha formação profissional. Aprendi como lidar com as crianças pequenas e o cuidado que se deve ter com elas. Trabalhei 3 anos nessa instituição e segui para outro estágio em uma instituição particular, onde desenvolvi atividades com crianças de 5 a 17 anos. A partir desse momento percebi como foi valiosa a experiência anterior, a partir daí fui aprimorando meu trabalho, principalmente com as crianças pequenas, que foi a faixa etária com quem eu tinha mais afinidade. Trabalhei durante 1 ano nessa instituição (2004). Em 2006 ingressei na RME de Curitiba e logo no início comecei a dar aulas para as turmas de educação infantil, participei de diversos cursos buscando aperfeiçoamento profissional. Um desses cursos foi de capoeira, onde comecei a desenvolver um projeto com as turmas de educação infantil. Foi um trabalho muito gratificante, que mostrou resultados, um deles foi o convite para participar de um grupo de estudos, depois intitulado *Educamovimento*, que participei durante bons 6 anos! Aprendi muitas coisas que vou levar para sempre em minha vida pessoal e profissional.

O professor Gustavo teve várias experiências profissionais, dentre elas, a de vice-diretor da escola em que atua. Segundo ele, o que o levou a essa função foi a vontade de fazer algo a mais para todos: para escola, para as crianças, para os(as) profissionais que atuam na escola.

VERA LÚCIA

Possuo formação em Magistério (nível Médio) com adicional em Educação Infantil, graduação em Licenciatura em Educação Física e Pós-graduação em

Neuropsicologia. Entrei na RME em 2007, como educadora, e em 2011 fiz novo concurso como professora (Docência I). Atualmente atuo num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) como professora em uma turma de Maternal III (crianças de 3 a 4 anos). Participei do PIBID/CAPES-UFPR como supervisora dos acadêmicos de Educação Física em 2013/2014 e realizei comunicações orais no 1º Seminário do Proinfância no Paraná (2012) e do 4º Seminário saberes e práticas do movimento na educação infantil da RME (2012).

Durante sua participação no projeto, a professora Vera Lúcia atuava em um CMEI como professora de Educação Infantil. Na segunda fase do projeto, foi supervisora do PIBID/CAPES-UFPR, orientando e supervisionando 15 acadêmicos(as).

CRISTAL

Sou professora de Educação Física da RME de Curitiba em dois padrões, um desde 2000 e outro em 2002. No ensino médio fiz o curso de Magistério, foi durante este período que decidi meu futuro profissional, pela influência de um professor que soube transmitir olhares diferentes para a Educação Física Escolar. Na sequência cursei Licenciatura em Educação Física pela PUC-PR e sou Especialista em Educação Física Escolar pela UFPR, curso este realizado através de uma parceira da UFPR com a RME de Curitiba. Ao ingressar na licenciatura tinha a intenção de fazer diferente, propiciar coisas novas para meus alunos e ao mesmo tempo permitir que todos pudessem participar sem vergonha, sem medo de arriscar. Não queria que as aulas fossem privilégio para alguns enquanto outros ficassem sentados olhando inseguros e esquecidos num canto, perpetuando uma Educação Física que era destinada somente para aqueles que eram bons jogadores, corredores, saltadores, dominadores. No ano de 2010 fui convidada a participar o *Projeto Educamovimento* e este foi um marco na minha experiência profissional. Além da rica experiência em ser uma professora formadora, foi possível rever minha prática, refletir sobre ela e perceber que precisamos buscar sempre mais fazendo do ato de estudar um processo de contínuo.

A professora Cristal relatou, em sua entrevista, que além da experiência pessoal nas aulas de Educação Física, a disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física no curso de Magistério a conduziu para a Licenciatura em

Educação Física, pois o professor responsável pela disciplina tinha um lado humano que a encantou para a docência.

BETINA

Estudei em escola pública, completei o ensino fundamental e médio na Escola Estadual Padre Claudio Morelli, onde me formei no Magistério. Depois de alguns vestibulares sem sucesso, optei pelo curso de Licenciatura em Educação Física, passei na PUCPR, e ali encontrei minha carreira promissora. Já no primeiro ano de universidade, trabalhei por três meses em uma escola municipal, foi ali que decidi o que realmente queria: trabalhar com crianças pequenas na área de Educação Física. Porém meu andar não foi fácil, o contrato acabou, os concursos vieram, mas não poderia ingressar pois o nível superior não tinha sido concluído. Realizei estágios em outras áreas, mas ainda não estava satisfeita. Conclui a formação superior em julho de 2005. Neste mesmo ano realizei o concurso da PMC e em janeiro de 2006 fui chamada e iniciei meu trabalho em fevereiro de 2006 na E. M. Professora Augusta Gluck Ribas. Trabalhei com as crianças menores e a Educação Infantil estava inserida na escola. Era um sonho sendo realizado. Adorava trabalhar com os pequenos, foi uma grande satisfação e aprendizado. Neste mesmo ano, realizei cursos que focavam a educação infantil, trabalhei com as crianças e as respostas eram imediatas. Em 2007, apresentei meu primeiro trabalho no Seminário de Educação Infantil e a partir dali não parei mais. Em 2008 iniciamos o grupo de estudos *Educamovimento*, em parceria com a UFPR, realizamos muitas discussões, troca de experiências e amizades que vão para a vida toda. Neste mesmo ano recebi uma estagiária, onde teria que fazer a formação dentro da educação infantil, mostrar minhas boas práticas e trocas junto ao grupo. Hoje ela é companheira de trabalho na PMC. Em 2009, também recebi outro estagiário, que também hoje é um companheiro de trabalho na rede. Em 2011, mudei e fui para a Escola Municipal Nathalia de Conto Costa, trabalhei com todos os anos e também com a educação infantil, infelizmente neste ano não fui contemplada com nenhum estagiário, mas os estudos foram mais intensos com textos e discussões mais assíduas. E neste mesmo ano o desafio foi de escrever um artigo sobre a metodologia que eu utilizo em minhas aulas e uma prática exitosa na educação infantil. Foi uma ótima experiência que pretendo dar continuidade e realizar muitos outros estudos baseados na educação infantil.

Por possuir a formação em Magistério, a professora Betina optou em atuar como professora de Educação Física e também como professora regente de turma, totalizando 40 horas semanais na RME de Curitiba.

É possível observar que as narrativas enviadas por *e-mail* pelo professor e pelas professoras vão além das descrições das características pessoais e profissionais solicitadas. Nesse sentido, a análise dessas narrativas, bem como dos outros documentos produzidos durante o projeto e das entrevistas realizadas, me deram elementos para ampliar a análise dos dados desse estudo para a construção da tese.

2.4 Organização dos dados e eixos de análise

Para orientar a organização dos dados utilizei alguns procedimentos da **análise de conteúdo** proposta por Bardin (2009, p. 44), a qual se caracteriza como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2009, p. 44). Essa escolha se justifica pela função heurística que a análise de conteúdo possui, a qual “[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta [...]” (BARDIN, 2009, p. 31).

O primeiro procedimento foi a pré-análise, onde realizei a leitura geral dos documentos produzidos no *Projeto Educamovimento* nos anos de 2008 a 2013 e, a partir disso, selecionei trechos sobre temas que me chamaram a atenção, como: a participação dos(as) professores(as) no projeto; suas características pessoais e profissionais; novos comportamentos e atitudes frente ao trabalho docente e as estratégias formativas.

A partir desses temas foram organizadas as questões para entrevista e, após a transcrição das mesmas, realizei novamente a leitura dos dados para organizá-los a fim de confirmar e/ou levantar novas questões. Assim, a pré-análise auxiliou na definição dos objetivos desse estudo, bem como na construção inicial de indicadores para a construção dos eixos de análise dos dados.

O segundo procedimento realizado foi a exploração dos dados. Nessa fase, o material organizado na fase anterior foi submetido a um estudo mais

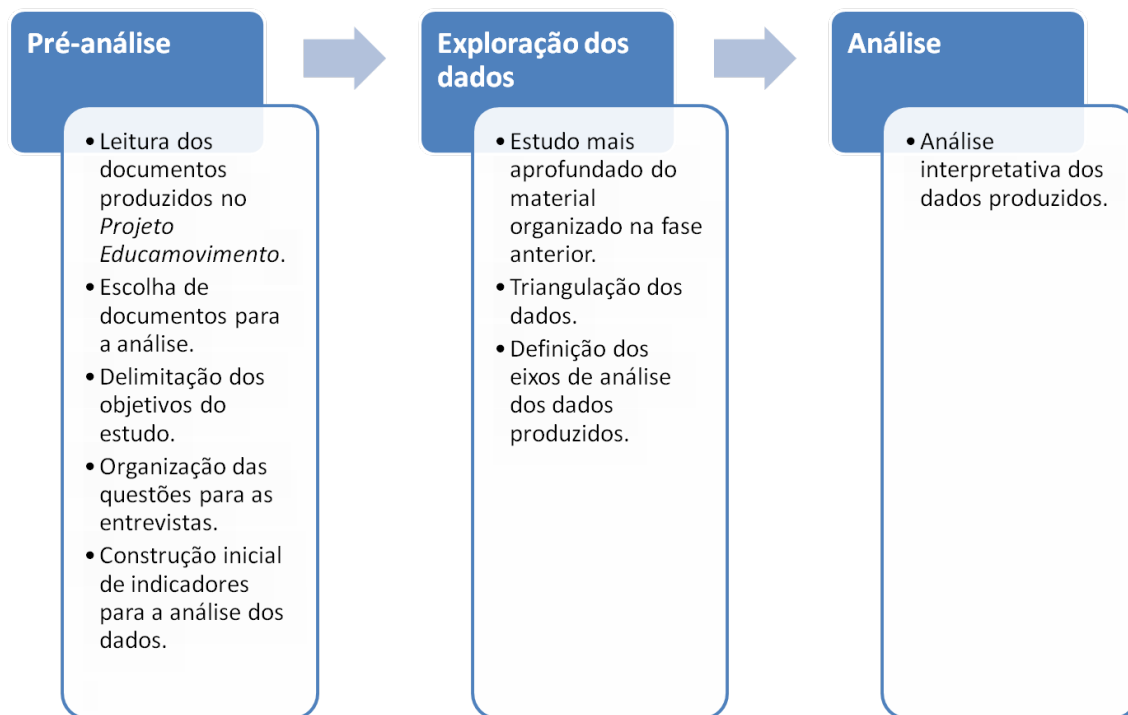
aprofundado, orientado pelos objetivos e pelo referencial teórico sobre os processos de desenvolvimento profissional de professores(as) e as estratégias formativas na formação continuada.

Na busca de um caminho que revelasse a compreensão de como estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física optei, a partir da triangulação dos dados e com apoio do referencial teórico, realizar uma **análise interpretativa**, a qual visa identificar e compreender os diferentes fenômenos cotidianos a partir dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos nesses processos.

O foco da análise interpretativa está no significado humano, na vida social e na elucidação e exposição por parte do(a) investigador(a) dos dados produzidos durante a investigação (ERICKSON, 1986). Partindo desse entendimento, a escolha pela análise interpretativa se deu pela preocupação em levantar todos os elementos que pudessem contribuir para a compreensão de como as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as).

Para uma melhor visualização dos caminhos da organização e análise dos dados, apresento uma figura para compreensão didática (FIGURA 3):

FIGURA 3: FASES DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA *ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS.*



FONTE: A autora (2015) com base em Bardin (2009).

A FIGURA 3 nos mostra que na busca de um caminho que me levasse a responder a problemática da pesquisa em questão, utilizei alguns procedimentos da análise de conteúdo para a organização e sistematização dos dados produzidos nesse estudo. A partir da triangulação dos dados e dos objetivos propostos para a essa investigação, foram elencados dois temas que defini como eixos de análise:

- 1) Índícios do desenvolvimento profissional.
- 2) Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as).

Com base nesses procedimentos, recorri à teoria da relação com o saber de Charlot (2000, 2001, 2005) para a análise interpretativa dos dados, pressupostos teóricos que me ajudaram na compreensão sobre as relações de professores(as) com o saber/aprender no processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 3:

Apresentação da análise dos dados: as relações de professores(as) com o saber/aprender no desenvolvimento profissional

*O senhor...mire, veja:o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas -
mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.
Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra, montão.
João Guimarães Rosa⁴⁰*

Início o capítulo de apresentação da análise dos dados da investigação com um trecho da obra Grande Sertão Veredas de João Guimarães Rosa, traduzida na epígrafe que relata o processo de construção das pessoas. A referida epígrafe me remeteu à noção de incompletude do sujeito, defendida por Charlot (2000, 2001): o sujeito não é dado a partir de sua condição biológica, mas se constitui na relação consigo, com os outros e com um mundo estruturado que já preexiste a ele. Assim, “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – ‘o aprender’ – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifo do autor).

A partir desse ponto de vista considero o(a) professor(a) como um sujeito que está permanentemente confrontado com a necessidade de aprender e com a presença do saber no mundo durante o seu desenvolvimento profissional. Isso nos remete entender que esse é um processo de aprendizagem pessoal e profissional, que se dá na relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo.

Partindo dessas premissas, apresento a análise dos dados produzidos no estudo, a qual foi organizada em dois eixos de análise:

- 1) Indícios do desenvolvimento profissional.

⁴⁰ Esse trecho é da obra **Grande Sertão Veredas** de João Guimarães Rosa. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTM0MTQ4>. Acesso em: 22/02/15.

- 2) Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as).

3.1 Indícios do desenvolvimento profissional

Sendo o desenvolvimento profissional de professores(as) um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da trajetória docente e que está em permanente construção e reconstrução, os indícios⁴¹, ou seja, os sinais aparentes e prováveis de que isso existe, são as próprias aprendizagens dos(as) professores(as).

Charlot (2005, p. 43, grifo do autor) nos explica que “[...] não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo”. Nesse sentido, o ato de aprender não apresenta uma configuração única, pois frente às diferentes figuras do aprender os sujeitos estabelecem diferentes relações: epistêmicas, identitárias e sociais.

Partindo desses pressupostos, para discutir os indícios do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*, analiso suas relações com o saber/aprender nessas três dimensões citadas. Para isso, apresento trechos das narrativas escritas elaboradas pelos(as) professores(as), bem como das entrevistas realizadas. Destaco que na descrição da análise essas relações são divididas por questões didáticas, mas entendo que se integram no processo de desenvolvimento profissional.

Na **relação epistêmica** com o saber/aprender há atividades e relações, porém de naturezas diferentes. Assim, do ponto de vista epistêmico, o saber/aprender pode se dar por meio de três processos (CHARLOT, 2000):

1. Objetivação-denominação;
2. Imbricação do eu na situação;
3. Distanciação-regulação.

O processo epistêmico **objetivação-denominação** está fundamentado no pressuposto de que “aprender é uma atividade de apropriação de um saber

⁴¹ Com base na consulta realizada em: <http://www.dicio.com.br/indicio/>. Acesso em: 08/09/15.

que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68). Aprender, nesse sentido, é passar da não-posse à posse de um saber-objeto⁴², ou seja da identificação de um saber à sua apropriação real.

Diante disso, que aprendizagens os(as) professores(as) apresentaram relacionadas à apropriação de saberes-objetos (CHARLOT, 2000)?

A professora Chiquinha revela que, a partir das discussões e estudos realizados no *Projeto Educamovimento*, passou a ter um novo olhar para a pequena infância:

[...] destacamos a importância da nossa participação no projeto de formação de professores *Educamovimento*, pois, a partir de nossas experiências, estudos e discussões neste grupo, nosso olhar para a pequena infância foi transformado, e nossas práticas pedagógicas passaram cada vez mais a dar voz a este sujeito (Narrativa Professora Chiquinha, 2012).

Mas o que significa dar cada vez mais voz a este sujeito, nesse caso, à criança? Essa questão vem ao encontro das proposições das atuais DCNEI (BRASIL, 2009b), as quais indicam a necessidade da construção de propostas pedagógicas que deem voz às crianças e reconheçam suas formas de conhecer a si mesmas e o mundo em que estão inseridas.

Assim, dar voz às crianças, pode ser uma forma de buscar compreender seus modos próprios de sentir, pensar e agir, a fim de contribuir para a organização de práticas educativas que atendam às necessidades e interesses das crianças, como fala a professora Luiza:

E acho que ouvir muito a criança, porque ela te traz o que você realmente está precisando. Fazer um planejamento não apenas por ter um planejamento semanal, mas sim para aquele planejamento estar voltado para a criança (Entrevista Professora Luiza, 06/11/14).

Ao afirmar que é necessário ouvir muito a criança porque ela traz o que você realmente está precisando, a professora revela uma concepção de criança como sujeito competente, capaz de fornecer informações sobre si mesma e sobre o contexto em que está inserida. Diante disso, pude perceber

⁴² **Saber-objeto** se refere ao próprio saber enquanto objetivado “[...] isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento [...]” (CHARLOT, 2000, p. 75). Já objeto-saber é o objeto no qual esse saber está incorporado, como por exemplo, um livro, monumentos e obras de arte, pessoas etc.

seu movimento na busca de “[...] uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não no ponto de vista do adulto” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Não tenho condições de afirmar como se deu essa **escuta da criança**⁴³ na prática docente dos(as) professores(as), porém seus depoimentos revelaram que essa ação os(as) conduziu a uma melhor compreensão dos processos de aprender e se desenvolver da criança pequena, como indicou a professora Luiza:

[...] a gente não tinha, não sei se a gente não tinha ou se a gente não percebia tanto aquele mundo da criança, passava um pouco despercebido. A gente fazia a prática do jeito que a gente achava que estava certo, do jeito que a gente acreditava. Quando não dava certo a gente questionava o porquê, mas depois do *Educamovimento* a gente passou a ter um pensamento mais voltado para a criança e entender porque algumas práticas não davam certo naquele momento, às vezes não era para aquela idade (Entrevista Professora Luiza, 06/11/14).

A professora revela seu processo de apropriação de saberes sobre a criança pequena, os quais ampliaram seu olhar para a prática docente. Aquilo que passava despercebido ou que não dava certo passou a ter sentido a partir do momento em que ela compreendeu as características e necessidades das crianças.

Para Charlot (2000, p. 56), “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Assim, os saberes relacionados à criança pequena tiveram sentido para a professora Luiza porque provavelmente tiveram relações com reflexões e/ou situações que ela já havia vivenciado na sua prática docente.

Esses relatos me levaram a entender que conhecer as formas pelas quais as crianças pensam, se expressam, interagem, aprendem e se desenvolvem, pode oportunizar uma aproximação real da criança, de suas características e necessidades. Nesse sentido, “[...] pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos

⁴³ Sobre a escuta da criança Rinaldi (2012, p. 17) afirma que se refere a “[...] uma escuta que prevê diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito – uma comunicação que não está só conectada com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos”.

infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas” (BRASIL, 2009b, p. 17).

Nesse processo de posse de saberes (CHARLOT, 2000) sobre as características e especificidades da criança no seu processo de aprender e se desenvolver, os(as) professores(as) demonstraram a compreensão do movimento corporal como uma linguagem da criança, como mostram os depoimentos das professoras Luana Leal e Betina:

Eu pesquisei bastante coisa, mas antes do projeto eu não tinha a intencionalidade. Eu sabia o que eu queria, mas eu não sabia onde eu tinha que chegar e nem que se eu não chegasse o caminho percorrido já seria um desenvolvimento incrível para elas, que é realmente ver o movimento como uma linguagem. Eu acho que eu já tinha isso interiorizado, mas não estava bem claro para mim e nem na minha prática (Entrevista Professora Leandra Leal, 14/11/14).

[...] eu dava atividades da área da Educação Física, do movimento, mas não era uma coisa interligada. Eu dava aquela prática, não quero dizer prática pela prática, mas com o enriquecimento dos estudos e das discussões percebi outro caminho. O grupo ajudou muito para que a gente conseguisse construir realmente o que é o movimento na Educação Infantil (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Considerar o movimento corporal como uma das linguagens da criança remete entender que ela se comunica com o meio em que está inserida utilizando o movimento como forma de expressão.

Nesse sentido, o movimento corporal é um recurso que a criança utiliza para o conhecimento de si e do meio em que está inserida, para expressar seu pensamento e também experimentar relações de comunicação com pessoas e objetos. Portanto, “[...] os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico e motor da criança, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio em que ela se encontra” (GARANANHI; NADOLNY, 2015, p. 275).

Essa questão me fez refletir: quais as implicações dessa compreensão para a prática docente com crianças pequenas?

Os depoimentos dos(as) professores(as) me levaram a compreender que uma dessas implicações é o reconhecimento das especificidades da Educação Física e do papel do(a) professor(a) dessa área, nessa etapa educacional, conforme revela a professora Encantada:

Eu que não tive a discussão sobre o movimento na universidade, me trouxe mais segurança para trabalhar com a criança pequena, mais segurança para falar da Educação Física na Educação Infantil, me trouxe segurança para falar do movimento, me trouxe a compreensão do que era o movimento. [...] fui entendendo como o movimento é tratado na rede e quais as interferências da Educação Física nesse trabalho, qual o papel do profissional de Educação Física na Educação Infantil (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

O reconhecimento das especificidades da Educação Física na educação de crianças pequenas está fundamentado na concepção do movimento corporal não somente como uma necessidade física e motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI, 2004; 2005). Conseqüentemente, essa concepção exige diferentes saberes do(a) professor(a) de Educação Física nesse processo, como pontuou a professora Encantada:

Essa pessoa planeja tempos e espaços para que as crianças interajam entre si e também com o meio, criando e proporcionando momentos de trocas e construções de conhecimentos e experiências. Valoriza e apoia todas as estratégias de comunicação das crianças, colaborando para o amadurecimento das mesmas (Narrativa Professora Encantada, 2010).

Essa fala me fez refletir que na docência com crianças pequenas não basta que os(as) professores(as) de Educação Física saibam apenas como se dá o processo de crescimento e desenvolvimento motor das crianças. É necessário saber, a partir desse conhecimento, que experiências de aprendizagem podem ser oportunizadas de modo a garantir “[...] integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural de crianças [...]” (BRASIL, 2009b, p. 6).

Nesse sentido, concordo com Garanhani (2010) quando afirma que ser professor(a) de crianças pequenas é ter a compreensão de qual criança está sob sua responsabilidade pedagógica, conhecimento sobre o contexto sociocultural no qual ela está inserida e, conseqüentemente, ter clareza na seleção e justificativa de saberes que configuram sua prática docente para essa criança (GARANHANI, 2010).

Diante disso, pude observar nos relatos dos(as) professores(as) uma possível tomada de consciência sobre essa questão:

Depois do projeto, passei a pensar: Nossa, olha o alcance que a minha prática tem! Com quantas coisas eu preciso me preocupar. Que estão envolvidas na minha prática, que não se limita a somente chegar na escola e ir embora, tem outros elementos envolvidos. [...] Acredito que ela ganhou amplitude, dimensão e passei a ter preocupação com outros elementos que não tinha antes (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14).

A professora Dilma revela que a partir do projeto passou a refletir sobre as dimensões da docência com crianças pequenas. E essa prática reflexiva mobilizou um movimento de revisão das concepções e práticas educativas, como também fala a professora Luana Leal:

Frente às crianças fui encaminhada (por elas) a quebrar paradigmas que trazia comigo desde o tecnicismo da Ginástica Olímpica, a minha característica pessoal de procedimentos e planos pré-estabelecidos (Narrativa Professora Luana Leal, 2009).

Eu consegui desenvolver os meus objetivos com maior prazo. Antes eu era muito imediatista, eu queria o objetivo para a aula e com o projeto eu comecei a ver que tinham muitos objetivos para cumprir e segundo que uma aula era muito pouco para o objetivo que eu queria. Eu acho que eu consegui abrir mais, reabastecer as crianças durante mais tempo para aí elas me darem o retorno delas e isso fez com que todas as crianças atingissem o objetivo (Entrevista Professora Luana Leal, 14/11/14).

A professora, ao afirmar que passou a rever procedimentos de ação docente que possuía e a desenvolver seus objetivos a longo prazo, demonstrou um olhar para o desenvolvimento das práticas de movimento com as crianças, bem como a tomada de consciência da necessidade de revisão dos tempos destinados à realização das mesmas.

Os depoimentos, a seguir, também evidenciam esse processo de revisão de concepções e práticas educativas por meio da posse de novos saberes:

Eu trabalhava sempre no modelo tradicional: fazia alongamento, atividade, volta à calma, todos esses passos. Durante a reflexão da ação, da prática no projeto, passei a perceber que as coisas não eram bem assim. [...] (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Mudou na questão de diversificar as atividades, até pela troca de experiências que eu tinha com o grupo do Educamovimento. Eu buscava ver o que dava certo e tentava trabalhar. A partir do Educamovimento comecei a buscar um pouco mais a teoria para entender melhor, mas o que mais marcou para mim foi a

diversificação das práticas de movimento com as turmas (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

Eu repensei as práticas, principalmente com relação ao movimento. Repensava as práticas, revia muita coisa, me levava a refletir sobre o que eu fazia com as crianças, o que eu já tinha feito e o que eu poderia melhorar ou modificar na prática com as crianças (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

A professora Ana Paula ao afirmar que passou a perceber que as coisas não eram bem assim demonstra uma reflexão sobre seus procedimentos metodológicos no desenvolvimento das práticas de movimento com as crianças. Já o professor Gustavo e a professora Vera Lúcia revelam uma preocupação com a seleção e diversificação dessas práticas.

Penso que para consolidar o cotidiano das instituições educativas como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2013), é necessário que o(a) professor(a) reflita sobre as práticas de movimento desenvolvidas com as crianças, os tempos de realização das mesmas, os espaços em que essas atividades ocorrem, bem como nos materiais que serão disponibilizados para as crianças. Assim, as reflexões dos(as) professores(as) do *Projeto Educamovimento* acerca dessas questões indicaram uma possível compreensão sobre os saberes e especificidades da Educação Física na docência com crianças pequenas.

A partir dessas considerações, pude perceber que na relação epistêmica **objetivação-denominação** proposta por Charlot (2000), as aprendizagens dos(as) professores(as) estiveram relacionadas à concepção de criança e às características e especificidades do seu processo de aprender e se desenvolver, como também ao entendimento do movimento corporal como uma linguagem da criança. Essas aprendizagens conduziram a uma resignificação da prática docente a partir da revisão de práticas e tempos para o trabalho educativo com a linguagem movimento e do entendimento das especificidades de ser professor(a) de Educação Física das crianças pequenas.

Além dessas aprendizagens, os(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* revelaram também aprendizagens relacionadas ao segundo processo que o saber/aprender pode assumir do ponto de vista epistêmico: dominar atividades. Essa relação com o saber/aprender é chamada

de **imbricação do eu na situação** e está relacionada ao domínio de uma atividade engajada no mundo.

De acordo com Charlot (2000), aprender também pode ser dominar uma atividade ou utilizar um objeto de forma pertinente. Assim, nesse processo epistêmico o saber/aprender não se refere mais da não-posse à posse de um saber-objeto, mas sim do não-domínio ao domínio de uma atividade.

Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos) (CHARLOT, 2000, p. 69).

Com base nesses pressupostos, observei que no processo epistêmico de dominar atividades as aprendizagens dos(as) professores(as) estiveram relacionadas, inicialmente, ao próprio domínio do ato de escrever, conforme indicam os depoimentos das professoras Luana Leal e Chiquinha:

Eu gostava de escrever, mas sobre aquilo que eu tinha mais domínio. Só que eu escrevia, escrevia e às vezes me perdia, fazia frases enormes. Comecei a ver que não estava me fazendo entender. Então foi um exercício muito legal porque eu consegui colocar no papel aquilo que eu sentia, não modificava mais tanto o que tinha feito no borrão, a ideia permanecia a mesma. Eram exercícios que no começo eu sentia muita dificuldade, mas no final vi que não estava mais tão difícil. Não por escrever, mas por conseguir expressar tudo aquilo que eu estava pensando (Entrevista Professora Luana Leal, 14/11/14).

Então essa questão da ação de escrever foi bem importante para mim, porque realmente fez transformar essa questão em mim, porque era algo que eu não tinha. A gente não está acostumada a escrever tanto (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Segundo Charlot (2001, p. 20), “[...] aprender é também apropriar-se de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim”. Assim, ao se apropriarem progressivamente do ato de escrever, os(as) professores(as) passaram a incorporar essa atividade no registro e sistematização das ações docentes, como mostram as professoras Encantada e Marcela em seus depoimentos:

Comecei a ser uma professora que passou a construir registros sobre as aulas, construir meus cadernos, meus diários (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Eu sou uma pessoa muito organizada e mesmo com toda a organização que eu tinha, eu não havia encontrado um jeito, eu sempre ficava com aquela angústia de não conseguir colocar tudo o que eu queria e como tinha acontecido. Me ajudou nessa sistematização (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

Mas por que os(as) professores(as) passaram a registrar e sistematizar suas ações docentes? Seus depoimentos me levaram a entender que passaram a registrar suas ações para criar uma história, um percurso do trabalho desenvolvido com as crianças. Os depoimentos das professoras Cristal e Ana Paula, a seguir, revelam esse propósito:

O exercício de escrever também auxiliou para que registrássemos mais os acontecimentos das aulas (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

O registro do que as crianças sentiram, falaram, o que me marca naquele momento. A hora-atividade eu tenho usado exclusivamente para o registro. Isso também é do projeto. [...] O registro é a grande diferença de tudo isso, porque quando eu não escrevia, eu não lembrava (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Também considero os registros como instrumentos que oportunizam a construção de um percurso do trabalho educativo desenvolvido com as crianças, porém penso que são também instrumentos de organização e ressignificação da prática docente, pois podem mobilizar reflexões sobre a própria prática e subsidiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das crianças pequenas. Mas qual a compreensão dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*?

Os depoimentos, a seguir, expressam a compreensão das professoras Dilma, Marcela e Chiquinha acerca dessa questão:

Os registros sejam eles fotográficos, de vídeo ou escritos, podem fundamentar e fornecer subsídios para que seja feita constante avaliação do professor. Quando releio registros antigos percebo que alguns comportamentos meus evoluíram e outros permanecem inalterados (Narrativa Professora Dilma, 2008).

Documentos, registro escritos são ferramentas indispensáveis para organizar, analisar e reavaliar a prática docente. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre futuras decisões que implicarão na qualidade do trabalho (Narrativa Professora Marcela, 2010).

Às vezes a gente fica no ambiente escolar e escreve o seu planejamento, às vezes um ponto ou outro da escola, da aula, mas muitas vezes são pontos, eu não fazia a ação reflexiva sobre aquilo, só anotava um ponto ou outro. Então nesse sentido foi uma experiência bem valiosa (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Nas palavras das professoras há a compreensão dos registros como instrumentos para a avaliação e revisão da prática docente. Essa compreensão também se fez presente nos depoimentos das professoras Betina e Ana Paula:

Aí pego meu caderno de planejamento do ano passado e analiso, folheio, leio e chego à conclusão de como eu fiz aquelas atividades. Claro, aproveitei muitas delas, porém só deu para o planejamento dos dois primeiros meses e com muitas reformulações. E aí eu penso, que bom que a cada ano eu posso olhar e observar que posso melhorar ainda mais, que uma simples atividade pode se tornar um espetáculo e que anteriormente eu não havia pensado naquilo (Narrativa Professora Betina, 2009).

Quando comecei a registrar a minha colega disse assim: Que bom, o ano que vem você está com o seu planejamento pronto. Eu disse: Não foi por isso que estou registrando. Eu não mudei para a forma de fichamento para ter pronto o planejamento do ano que vem, porque muita coisa não deu certo e muita coisa eu quero a mais, mas serve de referencial. É claro que muitas atividades vou reutilizar, é obvio, mas muitas não deram certo. Aí ela falou: É verdade! A pessoa que falou já percebeu na hora que não é assim (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Posso dizer que essas professoras, ao revisitarem após um tempo os registros realizados, tiveram a oportunidade de analisar, explicitar e reformular situações vividas anteriormente. Assim, refletir sobre os registros realizados dá condições para que os(as) professores(as) tenham maior intencionalidade no planejamento de suas ações com as crianças, como expressam os depoimentos a seguir:

A cada dia que passa eu aprendo a dominar minhas aulas cada vez melhor, compreendendo todo o processo de ensino, desde a seleção de objetivos, conteúdos, até a aplicação de atividades (Narrativa Professora Dilma, 2008).

Eu percebi que comecei a aprender a ser professora de Educação Física e não ser formada em Educação Física, porque comecei a organizar melhor o planejamento, ainda estou aprendendo a fazer avaliação na Educação Física, porque acho difícil mensurar como se avalia, e principalmente avaliar as questões relacionadas ao corpo e à consciência corporal (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Diante dessas constatações, posso dizer que no processo epistêmico de dominar atividades, o registro e sistematização das ações docentes conduziram os(as) professores(as) ao domínio do planejamento das práticas educativas e da avaliação das aprendizagens das crianças. Embora de formas diferentes, ou seja, a partir das singularidades de cada professor(a).

Além das aprendizagens relacionadas à objetivação-denominação, bem como as relacionadas à imbricação do eu na situação, que correspondem ao domínio de atividades (CHARLOT, 2000), os(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* apresentaram aprendizagens relacionadas ao terceiro processo que o saber/aprender pode assumir do ponto de vista epistêmico: **distanciamento-regulação**.

Nesse processo epistêmico, o saber/aprender está associado à capacidade do(a) professor(a) regular suas relações e, assim, perceber a distância e a aproximação consigo e com os outros. “Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Partindo desse pressuposto: que aprendizagens sobre o domínio de relações apresentaram os(as) professores(as)?

A professora Chiquinha reconhece que sua relação com as crianças mudou durante a sua participação no *Projeto Educamovimento*:

Em termos de estrutura de prática, de como eu dava aula, de conteúdo, de abordagem, de certa forma não mudou. O que mudou principalmente foi a minha relação com as crianças. Isso é o que eu vejo muito forte, como era e como é, a diferença entre eu antes do projeto e eu depois do projeto. A minha postura em como abordar essa criança, em como tratar essa criança, mudou completamente. O encantamento por essa criança também mudou (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Seu depoimento demonstra a revisão de posturas e atitudes na relação com as crianças, porém, pude perceber que esse processo se deu através da apropriação de saberes-objetos (CHARLOT, 2000) que o projeto oportunizou e não, a princípio, da relação com a criança.

Isso me levou a refletir que a compreensão do cuidar e educar como ações indissociáveis na educação de crianças pequenas, bem como no reconhecimento de que a criança se desenvolve nas interações estabelecidas por ela na relação com outras crianças e adultos, exige que o(a) professor(a) ofereça não “[...] apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações” (BRASIL, 2009c, p.37). Assim, a apropriação de saberes-

objetos sobre a criança pequena refletiu nas relações da professora consigo mesma e nas relações com as crianças.

Essa questão vem ao encontro do relato da professora Ana Paula, a qual ao reconhecer que apesar de valorizar a ação da criança não pensava na sua ação como profissional e como pessoa, demonstra um processo de tomada de consciência sobre a importância da relação na docência com crianças pequenas:

Sempre pensava em atividades que valorizassem a ação da criança, que eu aproveitasse as coisas que eles traziam, no trabalho com o professor em sala de aula, o que eles estavam fazendo para pautar a minha aula, porém não pensava na minha ação enquanto profissional [...]. Acho que mudou bastante isso, como eu, pessoa, como era a minha ação diante da aula que propus (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Frente a isso pude entender que para dominar a relação com o outro é preciso regular a relação consigo mesmo, pois “aprender é tornar-se capaz de regular essa ação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Essas questões discutidas até aqui me remetem aos estudos de Garanhani (2008, 2010), a qual afirma que o(a) professor(a) de crianças pequenas precisa ser um(a) profissional da relação, pois a natureza da atividade docente se define tanto pelo o que ele(a) sabe, como também por aquilo que ele(a) é.

Nesse sentido, ser um(a) profissional da relação é ter ciência e respeitar as individualidades, as diferenças e condições que cada criança apresenta na interação com os outros, “[...] é estar atento às relações que se vivenciam no processo de ensinar/aprender. [...] É permitir-se vivenciar relações de aprendizagem e refletir sobre os saberes que emergem neste processo de educação” (GARANHANI, 2008, p. 202).

E é justamente essa disponibilidade para vivenciar relações e refletir sobre os saberes que emergem delas, que a professora Cristal revelou em seu depoimento:

Os encontros, as trocas de experiências, as leituras e os debates promovem reflexões constantes sobre a nossa prática levando-nos a repensar constantemente os encaminhamentos, as avaliações e as ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e o contato

com a criança e em especial com a criança pequena (Narrativa Professora Cristal, 2012).

Assim, ser um(a) profissional da relação é se permitir refletir sobre suas ações na relação com outros sujeitos, inclusive as crianças. Isso demanda uma sensibilidade para se colocar no lugar do outro, perceber seus anseios e necessidades, como indicou a professora Dilma:

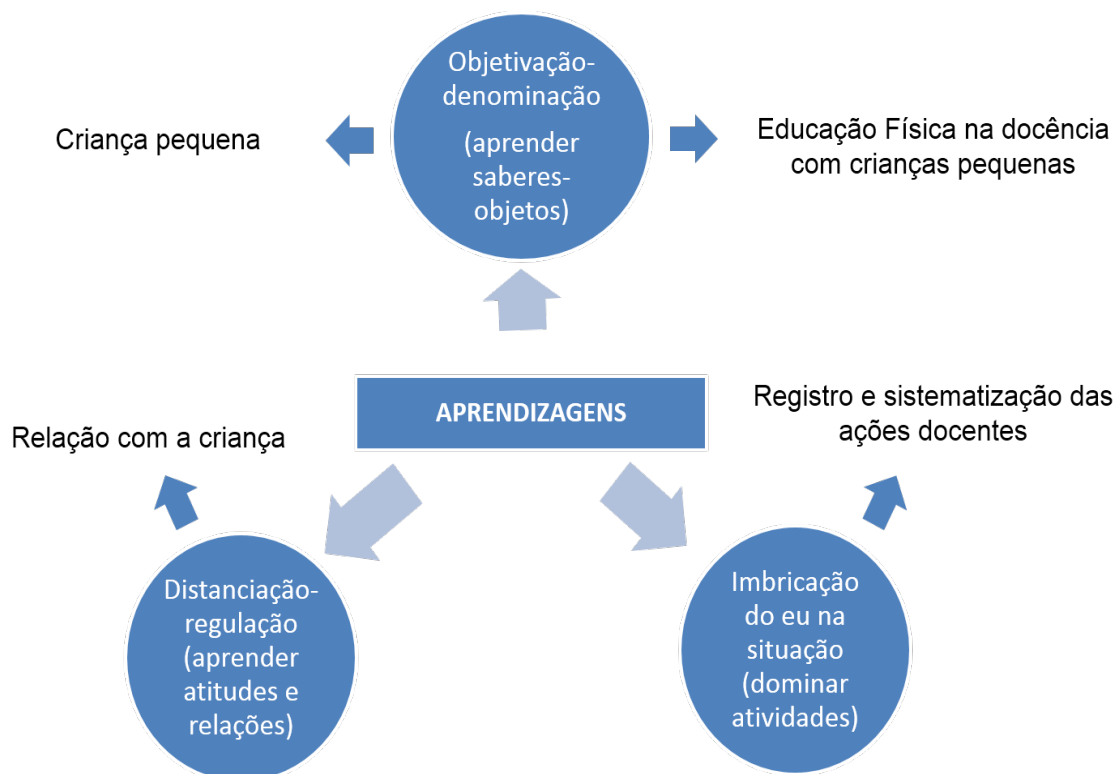
Levou muito tempo para perceber que a criança pequena tem esse universo dela, que é diferente. Que nos obriga a ter um tom de voz diferente. Um ritmo diferente na hora de falar. Um movimento corporal diferente na hora de se comunicar. Uma interpretação diferente de tudo. Os interesses e as manifestações da criança são só dela. Não é a criança que tem que se adequar ao nosso doutrinamento e às nossas expectativas, mas o contrário; somos nós que precisamos ir ao encontro às suas peculiaridades e aos seus anseios (Narrativa Professora Dilma, 2009).

Não tenho condições de dizer como se deram essas relações dos(as) professores(as) com as crianças, porém seus depoimentos me levaram a perceber o início de um processo de tomada de consciência da necessidade de um olhar para as relações estabelecidas com elas, a qual se deu a partir da apropriação de saberes-objetos (CHARLOT, 2000) sobre a criança pequena.

Em síntese, “[...] o *eu* epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado” (CHARLOT, 2005, p. 43). Assim, do ponto de vista epistêmico, as aprendizagens dos(as) professores(as) decorreram de um processo de construção e reconstrução de saberes relacionados à saberes-objetos, dominar atividades e aprender e dominar relações com os outros e consigo.

A FIGURA 4, a seguir, mostra uma síntese dessas aprendizagens dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*.

FIGURA 4 – APRENDIZAGENS DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO EPISTÊMICA COM O SABER/APRENDER.



FONTE: A autora (2015) com base em Charlot (2000).

A FIGURA 4 mostra que no processo epistêmico objetivação-denominação as aprendizagens dos(as) professores(as) se relacionaram a dois saberes-objetos: criança pequena e Educação Física na docência com crianças pequenas. Saberes relacionados à concepção de criança e às características e especificidades de seus processos de aprender e se desenvolver; bem como referentes ao entendimento do movimento corporal como uma linguagem da criança, conduziram os(as) professores(as) à compreensão das especificidades da Educação Física e das dimensões da docência com crianças pequenas.

No processo epistêmico imbricação do eu na situação, o progressivo domínio do ato de escrever conduziu os(as) professores(as) ao registro e à sistematização das ações docentes e, a partir disso, a um processo de organização e ressignificação de seus planejamentos.

Por fim, no processo epistêmico distanciação-regulação os(as) professores(as) iniciaram o processo de tomada de consciência da

necessidade de um olhar para as relações estabelecidas com as crianças. Isso indicou a possível compreensão de que a docência com crianças pequenas possui especificidades não apenas relacionadas ao domínio de saberes-objetos ou atividades, mas também de relações.

Mas toda relação com o saber/aprender comporta, além de uma dimensão epistêmica, uma dimensão identitária, porque “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua compreensão de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, a relação identitária com o saber/aprender é um processo de constituição de si, que se dá na relação do sujeito com si mesmo e com o mundo social em que está inserido.

Nesse sentido, pude perceber que a participação no *Projeto Educamovimento* trouxe aos(às) professores(as) contribuições tanto no âmbito profissional como no pessoal, conforme os seguintes depoimentos:

Hoje considero esse grupo como lugar de crescimento tanto pessoal quanto profissional (Narrativa Professora Ana Paula, 2010).

Foi uma experiência única. Esperava aquele encontro, era uma vez por mês, no começo até era mais e depois ficou com menor frequência. Saudades, porque foi uma experiência profissional e digo até pessoal, porque vamos levar essa experiência para o resto da nossa vida (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

A participação refletiu em toda a minha prática e vai continuar refletindo sempre, porque me levou a buscar e a estudar mais, melhorando na minha vivência pessoal e profissional (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

Essas falas indicam que a relação identitária com o saber/aprender se dá na relação do(a) professor(a) consigo mesmo(a) e com o meio social em que está inserido, sendo, portanto, um processo que abrange aprendizagens pessoais e profissionais. Mas como isso se revelou na prática docente com crianças pequenas? Que aprendizagens os(as) professores(as) demonstraram nesse sentido?

A professora Chiquinha, ao expressar suas aprendizagens como professora e pessoa, me levou a identificar o processo de desenvolvimento de sua identidade profissional docente:

Eu como professora e como pessoa, a minha relação com o conhecimento e minha relação com as crianças, é antes do Educa e depois do Educa (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

A identidade profissional docente é o “conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo e confirmam que é realmente o que se diz que é” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). Desse modo, está relacionada ao conhecimento do(a) professor(a) sobre si mesmo, sobre o que o(a) caracteriza e o(a) diferencia.

Os relatos da professora Dilma e do professor Gustavo, a seguir, revelam suas compreensões acerca dessa questão:

Quando penso em autonomia e identidade docente, imagino que de fato cada professor, cada educador, cada mestre, tem uma personalidade e especificidades relacionadas com suas ações de ensino, com sua formação, com suas ideias, suas expectativas e sua maneira de organizar e sistematizar o cotidiano escolar (Narrativa Professora Dilma, 2008).

É um processo lento, onde a cada dia de aula, a cada planejamento vou percebendo características comuns na forma de planejar, na maneira de conduzir as atividades, de lidar com os alunos e também na escolha das atividades. O processo de construção da autonomia e identidade é lento e sempre está sendo reconstruído, permanecendo uma base de planejamento, metodologia e didática. Enfim, ao mesmo tempo percebo minha autonomia e identidade, vejo que preciso muito mais para consolidá-la (Narrativa Professor Gustavo, 2008).

Esses depoimentos expressam a compreensão da identidade profissional docente como um processo contínuo de construção/reconstrução e reconhecimento das características e especificidades de cada professor(a), o qual envolve concepções, formas de organizar e desenvolver as atividades, bem como de se relacionar com as crianças. Porém, questiono: como se deu esse processo?

Como indica a professora Betina, esse processo se deu nas relações estabelecidas pelos(as) professores(as) no exercício da prática docente com as crianças, com outros(as) professores(as) e com objetos-saberes (CHARLOT, 2000), como livros, internet e outros materiais:

A minha autonomia e identidade docente eu construo através da prática, leitura, estudo, vivenciando aulas e contextos do dia a dia, com crianças, professores e escola (Narrativa Professora Betina, 2008).

Porém, na reflexão acerca dessa questão, o depoimento da professora Luana Leal chamou a minha atenção:

Quando você percebe um grupo inteiro só fazendo coisas muito legais vai dando uma força interna, te dá uma coisa que você pensa: Não sou só eu! As pessoas abrem possibilidade para as pessoas crescerem ainda mais, com um pouco de cada prática (Entrevista Professora Luana Leal, 14/11/14).

Suas palavras me levaram a perceber que as relações estabelecidas com os(as) outros(as) professores(as) do *Projeto Educamovimento*, foi fundamental para a construção da identidade profissional docente dos(as) participantes, pois “não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo” (CHARLOT, 2005, p. 58).

Assim, as relações estabelecidas entre os(as) professores(as) oportunizaram a troca de saberes e a construção de sentidos, subsidiando o pensar sobre si mesmos(as) e suas práticas docentes, como expressam as professoras Marcela e Dilma:

Acredito que seja esta a forma como construo minha identidade: refletindo diariamente junto a meus alunos sobre erros e acertos; buscando troca de experiências com profissionais de minha área e de outras capazes de sustentar minha prática; pesquisando em livros e na internet sobre teorias e práticas capazes de me avivarem profissionalmente evitando que eu caia no marasmo [...] (Narrativa Professora Marcela, 2008).

Entendo que ser professora representa um trabalho que está em constante transformação, é preciso ter paciência, dedicação e determinação para transpor dificuldades; não posso pensar que, apesar de perceber certa harmonia entre aulas, objetivos e resultados, devo parar com a busca diária de reflexões para novas e melhores ações (Narrativa Professora Dilma, 2008).

Com base nesses depoimentos, acredito que é a **prática reflexiva** que permite aos(às) professores(as) a análise de quem são ou que acreditam ser; o que se faz e como se faz, pois:

É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

E é justamente essa questão que se revelou nos depoimentos da professora Encantada. Ao desconstruir conceitos que a acompanhavam desde a formação em Educação Física, a professora demonstrou o desenvolvimento de uma identidade profissional docente que a levou interpretar as questões conflituosas da sua prática docente com mais propriedade, segurança e serenidade, como é possível observar em seus relatos:

É importante salientar que a prática nos leva a refletir, que em alguns momentos nos leva a construir e em outros nos leva a desconstruir conceitos. A desconstrução de conceitos esteve e está muito presente em minha prática docente. Sabe aquela história “apito é militarista”, isso é tradicional... Enfim, hoje consigo perceber tudo isso de uma maneira diferente, tudo o que eu negava hoje posso perceber e refletir tais atitudes como estratégias, como meio e não como fim. Somente quando estamos na escola é que conseguimos ler com outros olhos (Narrativa Professora Encantada, 2009).

Já faz tempo que tenho a difícil tarefa de te dizer o papel que a Educação Física desempenha na escola das crianças pequenas, o que a Educação Física ensina para estas crianças. Na verdade, acredito que essa minha demora refere-se ao fato de trazer angústias que muitas vezes gritam dentro de mim (Narrativa Professora Encantada, 2010).

Desde quando estava na faculdade, ouço pessoas dizendo e se referindo à Educação Física enquanto uma disciplina que cuida do corpo, para que este não adoença, seja atlético e obtenha bons resultados. Por motivos pessoais nunca consegui olhar para a Educação Física com esse olhar. Muito pelo contrário, esses discursos sempre me incomodavam e ainda me incomodam. Com minha imaturidade, acabava me exaltando em discussões para mostrar meu ponto de vista. Passando o tempo, vim amadurecendo, e hoje acredito ter mais propriedade, segurança e serenidade para tratar do assunto (Narrativa Professora Encantada, 2010).

Esses relatos da professora Encantada me ajudaram a entender que a identidade profissional docente não é apenas o conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim o resultado de um processo de reflexão, de ser capaz de ser objeto de si mesmo, como afirma Imbérnon (2010). Assim, acredito que o desenvolvimento da identidade profissional docente pode conduzir o(a) professor(a) a uma melhor interpretação de sua prática e a uma melhor relação com diferentes sujeitos no seu contexto de atuação.

Porém, considero necessário destacar que “a identidade profissional é dinâmica e não uniforme para todos. Na profissão docente, tal identidade

depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo” (IMBERNÓN, 2010, p.80), como relatou a professora Dilma:

Penso que a experiência do dia a dia é extremamente significativa na construção da prática docente, tendo em vista que é somente vivenciando os fatos que conseguimos perceber as inúmeras peculiaridades atreladas ao nosso cotidiano e à docência (Narrativa Professora Dilma, 2008).

Em síntese, os depoimentos dos(as) professores(as) me levaram a identificar indícios de desenvolvimento da identidade profissional docente, ou seja, processos de reconhecimento de suas características e especificidades na docência com crianças pequenas. Esse processo se deu por meio de uma prática reflexiva sobre seus saberes e práticas com as crianças, nas diferentes relações estabelecidas pelos(as) professores(as) em seus contextos de atuação.

Assim, concordo com Charlot (2005) quando afirma que na formação de professores(as) não está em jogo apenas a relação de eficácia a uma tarefa, uma atividade, “[...] é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos” (CHARLOT, 2005, p. 95, grifo do autor). Penso que essa é uma questão que precisa estar presente na formação continuada de professores(as).

Por fim, a relação com o saber/aprender é também uma relação social, pois não deixa de ser social apesar de ser de um sujeito. Nesse sentido, a relação social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária, mas contribui para lhes dar uma forma particular (CHARLOT, 2000).

Com base nesse pressuposto, pude perceber que o *Projeto Educamovimento*, enquanto um dos contextos sociais em que esses(as) professores(as) estavam inseridos(as), oportunizou aprendizagens nas dimensões epistêmicas e identitárias, como revelaram os depoimentos a seguir:

Foram nessas relações, reflexões e discussões no *Projeto Educamovimento* que aos poucos fui desconstruindo 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 no processo de transformação (Narrativa Professora Encantada, 2012).

Essa reflexão constante sobre qual o melhor caminho, como fazer para alcançar tais e tais objetivos, quais foram importantes para realmente “nos formar” uns com os outros na construção coletiva foram alguns dos questionamentos que, pode-se dizer, nos auxiliaram na construção de uma identidade intelectual e profissional. Durante este processo de formação muitas dúvidas apareceram, algumas sanadas, outras, porém, só nos aguçaram na busca de novas descobertas acerca da organização dos questionamentos das crianças e o porquê falam certas coisas. Nesse processo de organização dos nossos aprendizados, muito foi se construindo (Narrativa Professora Chiquinha, 2012).

Os relatos das professoras Encantada e Chiquinha indicaram que as relações estabelecidas com o saber/aprender no *Projeto Educamovimento* oportunizaram diferentes aprendizagens, as quais se refletiram em seus processos de desenvolvimento profissional. Frente a isso, questiono: como o projeto oportunizou isso?

Em seus depoimentos as professoras Luana Leal e Betina responsabilizaram algumas estratégias formativas do projeto aos seus processos de reflexão e desenvolvimento profissional. Isso me levou a considerar que foram as estratégias formativas do projeto que mobilizaram tais aprendizagens:

Em diversas reuniões lemos materiais indagadores e que nos deixam sempre com a pulga atrás da orelha, levando-nos a questionar sobre nós mesmos, nossas ações e práticas, nossas convicções, crenças, etc. (Narrativa Professora Luana Leal, 2010).

Depois com as discussões, com as trocas de experiências, com os textos que a gente discutia, eu sempre voltava renovada, com uma nova visão: Ai que bom, vou voltar para a escola e vou fazer isso! Sempre dava aquele impulso a mais para chegar e fazer um trabalho com as crianças (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Cada proposta era diferente, cada ano era uma coisa diferente que a gente discutia e cada vez foi evoluindo. [...] No começo fomos devagar, fomos fazendo e nas avaliações, no *feedback* que fazíamos sempre víamos o que deu certo, o que não deu e o que íamos fazer no ano seguinte. Sempre tinha uma nova situação e a gente ia avançando (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Entretanto, pude perceber que nem todos(as) os(as) professores(as) apresentaram as mesmas aprendizagens apesar de participarem do mesmo projeto de formação. Isso ocorreu porque, embora a relação social com o

saber/aprender esteja relacionada a um determinado contexto social, nem todos(as) apresentam a mesma relação com o saber/aprender, pois essas relações são próprias de cada sujeito.

Assim, compreendi que cada professor(a) estabeleceu uma relação com o saber/aprender e, a partir disso, as aprendizagens foram diferenciadas, pois o aprendizado não é marcado apenas pelo local e pelas pessoas, mas também pelo momento pessoal e social de cada sujeito, como nos explica Charlot (2000):

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 67-8).

Partindo dessas constatações, posso afirmar que os(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* apresentaram indícios de desenvolvimento profissional, conforme ilustra a FIGURA 5:

FIGURA 5 – INDÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO PROJETO EDUCAMOVIMENTO: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



FONTE: A autora (2015).

A FIGURA 5 mostra que os(as) professores(as) revelaram aprendizagens relacionadas à concepção de criança e às características e especificidades do seu processo de aprender e se desenvolver; bem como referentes ao entendimento do movimento corporal como uma linguagem da criança. Essas aprendizagens os(as) levaram a compreender as especificidades da Educação Física e as dimensões da docência com crianças pequenas, bem como subsidiaram a reestruturação da prática docente, a partir da revisão de práticas, espaços, tempos e materiais para o trabalho educativo com a linguagem movimento.

Os(as) professores(as) apresentaram também progressivo domínio do ato de escrever, o qual os(as) conduziu ao registro e à sistematização das ações docentes e, conseqüentemente, a um processo de organização e ressignificação das atividades de planejar e avaliar as aprendizagens das crianças.

Além disso, iniciaram um processo de tomada de consciência da necessidade de um olhar para as relações estabelecidas com as crianças e apresentaram um processo de desenvolvimento da identidade profissional docente.

Assim, concluo que o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* não foi um processo homogêneo, cada professor(a) apresentou um processo próprio. Isso aconteceu porque na formação continuada cada professor(a) tem uma maneira própria de aprender e se relacionar com esse saber/aprender, o que faz com que tenhamos processos diferentes de desenvolvimento profissional.

Porém, essas conclusões me fizeram refletir: como o *Projeto Educamovimento* oportunizou o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as)? Para responder essa questão analiso, a seguir, as estratégias formativas do referido projeto.

3.2 Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as)

Com base nos indícios do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), analiso, a seguir, a compreensão dos(as) professores(as) do

Projeto Educamovimento acerca das estratégias formativas e as relações com o saber/aprender que foram estabelecidas no processo de formação continuada.

Assim, organizo a discussão em torno das estratégias formativas do referido projeto, as quais são apresentadas em sequência: necessidades formativas, narrativas escritas, leituras e estudos, formação estética, seminários e supervisão.

3.2.1 Necessidades formativas

A estratégia **necessidades formativas** consiste na identificação e análise de saberes, interesses e expectativas dos(as) professores(as) visando subsidiar o processo de formação continuada. Desse modo, pode ser “[...] definida como uma prática geradora de objetivos de formação, isto é, como fundamento de um projeto de formação” (DI GIORGI, 2011, p. 47).

Procurando entender a compreensão dos(as) professores(as) acerca dessa estratégia formativa no *Projeto Educamovimento*, o relato da professora Chiquinha evidencia:

[...] no começo eu achava meio estranho porque parecia uma ação não planejada, porque em grande parte na nossa formação estamos acostumados com coisas que vêm prontas de alguém, de alguma lugar, neste sentido a expectativa era de a coordenação do projeto dizer o que iríamos fazer, mas na realidade tinha um planejamento, uma intencionalidade, mas na minha ingenuidade eu não conseguia compreender. Hoje eu consigo olhar e compreender essa questão e vejo que foi muito bom, porque foi um momento coletivo (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

A fala da professora me remeteu aos estudos realizados por Scarpa (1998) e Di Giorgi et al. (2011), os quais afirmam que há práticas de formação continuada que se caracterizam pela total ausência de participação dos(as) professores(as) na tomada de decisão e na definição de objetivos, não considerando seus interesses e expectativas. Nessa concepção, os(as) professores(as) são vistos como executores(as) de propostas concebidas, muitas vezes, longe das realidades e especificidades de seus contextos de atuação (DI GIORGI et al., 2011). Assim, considero relevante o relato da

professora Chiquinha nessa discussão, pois reforça as questões apresentadas nos estudos citados.

Posso dizer que com o desenvolvimento do *Projeto Educamovimento* os(as) professores(as) compreenderam o objetivo dessa estratégia formativa, e a caracterizaram como uma ação coletiva, como revelam as professoras Chiquinha e Encantada:

Na verdade o grupo foi construído coletivamente, ele não foi pensado por uma pessoa, foi construído a partir da necessidade do professor, porque se você vem com algo prévio, na minha opinião pelo menos, nem sempre atinge aquilo que o professor precisa naquele momento. Então esse momento de construir coletivamente o grupo se tornou mais eficaz do que se viesse com algo pronto para a gente (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

O trazer⁴⁴ coletivo foi a característica do grupo. Eu acho que um grupo de formação se dá mesmo quando é coletivo, não tem hierarquias, nem imposições. Essa era a riqueza do nosso grupo (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Suas falas indicam que o diálogo estabelecido entre os(as) professores(as) oportunizou a construção e não a determinação das necessidades formativas. Diante dessas falas, acredito que tenha sido relevante para eles(as), pois parece que as necessidades foram atendidas, bem como suas expectativas e especificidades em seus contextos de atuação.

O professor Gustavo e a professora Marcela trazem mais um elemento para a discussão: o caráter da continuidade desse processo:

Não era fechado: Vamos fazer isso! Sempre chegava num consenso e sempre tinha uma continuidade, eu percebia dessa forma (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

[...] não era uma proposta fechada, todo mundo construiu aquela proposta e sempre realimentando, porque as reuniões serviam para isso (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

O uso das necessidades formativas não se encerra na identificação das mesmas, mas se prolonga na tomada de decisão acerca dos percursos formativos (DI GIORGI et al., 2011). Nesse sentido, a continuidade e a

⁴⁴ Termo utilizado pela professora Encantada para se referir à construção coletiva das necessidades formativas.

realimentação desse processo oportunizou aos(as) professores(as) a participação em algumas decisões do *Projeto Educamovimento*, como os temas a serem estudados, as tarefas que seriam desenvolvidas e os eventos que seriam organizados.

Assim, pude perceber que o direito de todos(as) os(as) participantes à fala, foi fundamental nesse processo:

As reuniões, as discussões, as contribuições de todos do grupo, isso era importante, todos eram ouvidos, não só a pessoa que está lá como formadora, falando, falando e trazendo a experiência própria, mas os outros também (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Quando era proposto um debate tínhamos direito à fala e também tínhamos a necessidade de escutar o outro (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Mas qual o reflexo disso no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as)?

Ao serem ouvidos(as), os(as) professores(as) tiveram uma participação ativa na construção/reconstrução das necessidades formativas, bem como na definição de algumas ações do projeto. Assim, se sentiram pertencentes ao processo e passaram a dar sentido à formação continuada.

E esse sentido dado aos seus processos de formação mobilizou o desejo de estudar, de buscar respostas, de aprender, como é possível observar nos seguintes relatos:

Eu percebia que tinha uma sequência que fazia com que a gente tivesse um entusiasmo, uma vontade de continuar, em busca não de um resultado, de um objetivo, mas que você sempre desse continuidade no trabalho que está realizando (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

[...] fazia com que a gente fosse atrás, era como se fosse lançado um desafio e a gente teria que dar conta durante o ano para ter um resultado. [...] Isso fazia com que a gente não ficasse parada naquela zona de conforto. Fazia com que você corresse atrás, lesse cada vez mais, buscasse em livros, até mesmo com as crianças (Entrevista Professora Luiza, 06/11/14).

Foi uma estratégia muito rica para todos, porque estando um pouco distante da universidade, os temas nos mobilizavam a ler, estudar, a buscar mais sobre o que era proposto no grupo. Foi uma maneira que nos aproximou também da parte teórica, pelos temas, que nos fizeram buscar em outros meios, seja através de outros textos, através do diálogo com nossos amigos e colegas do projeto para tentar sanar, responder aquela pergunta ou fazer o diário (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Nesse cenário, considero necessário reiterar o conceito de sentido dado à estratégia formativa, o qual mobilizou nos(as) professores(as) o desejo de aprender, de saber mais, de buscar respostas para as resolver as necessidades de suas práticas docentes. De acordo com Charlot (2000, p.82) “uma atividade, um objeto, um lugar ligados ao saber tem um sentido não apenas porque têm uma significação, mas porque provocam um desejo. E é esse desejo que mobiliza, que põe o sujeito em movimento”.

Assim, pude compreender que ao refletir sobre suas necessidades formativas os(as) professores(as) passaram a refletir sobre o que sabiam e precisavam saber. Além disso, esse processo oportunizou também a tomada de consciência da responsabilidade por sua própria formação, levando-os a assumirem o papel de protagonistas de seus processos de formação e desenvolvimento profissional.

3.2.2 Narrativas escritas

Na formação continuada de professores(as) a estratégia formativa **narrativas escritas** consiste em registros da prática docente que oportunizam observá-la mais profundamente, de modo a compreendê-la (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996). Nesse processo, o(a) professor(a) é protagonista de suas narrativas, as quais são construídas nas relações que estabelece consigo, com outros e com o contexto em que está inserido.

Mas qual o sentido dessa estratégia formativa na formação continuada de professores(as) de Educação Física?

A partir dos depoimentos dos(as) professores(as), percebi que cada um(a) deu um sentido às narrativas escritas, devido às suas singularidades e às de suas relações com o saber/aprender. Mas percebi consenso no reconhecimento dessa estratégia formativa como instrumento de reflexão sobre a prática docente:

A escrita é a melhor forma de estarmos repensando sobre o que estamos fazendo (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Eu imagino como mais um instrumento para a gente refletir. Vai ter que sentar e pensar sobre aquilo, tem que refletir sobre o que está

escrito, comparando com a sua realidade, sobre aquilo que você já estudou (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Ao reconhecerem que escrever implica pensar sobre o que se está fazendo, as professoras Betina e Vera Lúcia reforçam o entendimento de que construir narrativas sobre situações e/ou concepções que orientam as práticas docentes pode contribuir para analisá-las mais profundamente e compreendê-las.

Assim, pude perceber que no processo de escrever narrativas os(as) professores(as) tomaram posse de diferentes saberes relativos à sua prática docente, dentre eles os saberes teóricos, conforme revelam os relatos das professoras Encantada e Chiquinha:

Eu acho que foram essas estratégias que nos conduziram também a aprofundar teoricamente, porque quando sentávamos para construir um relatório de algum texto, uma síntese do livro ou mesmo o fechamento de nosso diário estava pautado nos textos que a gente estava lendo (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Todas essas ações que o Educa proporcionou de escrever influenciaram e influenciam até hoje a construção da minha prática. Até essa semana eu fiz o relato de uma experiência que eu tive com a classe especial e tentar conversar com a teoria, criar hipóteses daquilo que eu estava imaginando é muito da natureza daquilo que veio do Educa (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Os depoimentos me levaram a perceber que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2005). Desse modo, além de fundamentar suas reflexões sobre as situações da prática docente, esses saberes ampliaram o olhar para si mesmos(as) como professores(as) de crianças pequenas:

Esse formato de você contar, de escrever, é importante e dá muito certo. Na hora em que você está escrevendo, você se obriga a parar e refletir mesmo. E depois quando você lê, pensa: Olha o que aconteceu. É mesmo... Olha o que eu fiz. O que deu certo e o que não deu certo. Como eu fui fazer isso naquela hora? Então é uma forma de registro que acaba mobilizando reflexões por um longo período (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14).

Para mim o ato de escrever é essencial para que eu construa as minhas reflexões. [...] Porque quando você senta para escrever, você vai dando sentido para aquilo que você viveu. Você coloca no papel suas emoções, os constrangimentos das coisas que aconteceram (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Foi bem interessante, porque escrever sobre a nossa prática é um pouco mais fácil do que escrever sobre coisas não tão concretas. Eu achei interessante porque depois que você lê aquilo, acaba interiorizando até mais a sua prática (Entrevista Professora Luana Leal, 14/11/14).

Como nos explica Charlot (2001, p. 27), “aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo daquele que aprende e, indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo”. Com base nesse pressuposto, entendi que a construção de narrativas oportunizou aos (às) professores(as) a articulação entre a teoria estudada no projeto e a sua prática docente. Além disso, ao se tornarem protagonistas na produção de suas narrativas (ZABALZA, 2004), mobilizaram reflexões sobre seus percursos pessoais e profissionais.

Por fim, posso afirmar que a prática reflexiva mobilizada pelas narrativas escritas não se deu apenas de forma individual, mas também de forma coletiva no grupo de professores(as), pois algumas dessas narrativas escritas foram compartilhadas nos seminários e/ou lidas nas reuniões do projeto. Sobre esses momentos, a professora Encantada afirma que:

Nós sabíamos que aquilo que estávamos escrevendo não era só para nós, estávamos escrevendo para o outro. Era um momento de formação não só teu, mas também as pessoas ao lerem teriam um momento de formação (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A fala da professora revela que a construção, leitura e análise das narrativas mobilizaram reflexões não somente em quem escreveu, mas também em quem leu ou ouviu o relato, caracterizando-se assim como um momento de aprendizagem coletiva. Reforça, portanto, que “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...]” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Essas questões me levaram a entender que a construção de narrativas escritas oportunizou aos(as) professores(as) uma relação consigo ao refletirem sobre suas práticas com as crianças e ao tomarem consciência dos saberes e princípios que orientavam suas práticas docentes; uma relação com os outros ao compartilharem suas narrativas e saberes a partir delas; e uma relação com o mundo, ao se apropriarem de saberes teóricos referentes à docência com crianças pequenas.

Com base nessas constatações, compreendo as narrativas escritas como uma estratégia formativa que oportuniza o desenvolvimento profissional de professores(as), pois ao escreverem sobre as situações vividas na prática docente podem analisá-la e tomarem consciência de suas ações e dos saberes que a fundamentam.

3.2.3 Leituras e estudos

Para Placco; Souza (2006), as **leituras e estudos** configuram-se como fontes de aprendizagem individual e coletiva, configurando um campo de integração com outros saberes, outros cenários, outros de nós.

Com base nos estudos de Charlot (2001), entendo que no processo de formação continuada essa estratégia formativa favorece a apropriação de parte⁴⁵ dos saberes que a espécie humana produziu ao longo da história, os quais têm relevância para a prática docente. Esses saberes estão depositados em objetos-saberes como livros, artigos e outros objetos ou locais (CHARLOT, 2000).

Diante disso, pergunto: como se deu a relação dos(as) professores(as) de Educação Física do *Projeto Educamovimento* com essa estratégia formativa?

A partir dos relatos do(as) professores(as) e das sínteses das reuniões do projeto, pude perceber que as leituras e os estudos estavam articulados a uma discussão coletiva, a qual visava estabelecer uma relação com a prática docente:

[...] toda a discussão da manhã foi baseada no capítulo do livro “Diálogos e perspectivas de investigação”, que nos fez refletir a respeito da prática, dos conceitos, das relações com as crianças e com os outros profissionais, além da importância em mobilizar a criança a construir conhecimentos e a buscar respostas [...] (Síntese da reunião do grupo de estudos, 22/04/09).

⁴⁵ “O sujeito, como já foi assinalado, não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo da sua história. Ele nasce em um momento da história humana, em uma sociedade e em uma cultura, em um certo lugar na sociedade. O que lhe é potencialmente oferecido é uma forma do mundo, que evidentemente pode ser ampliada, mas não corresponderá jamais ao Mundo em sua totalidade” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Conforme a discussão sobre a prática, retomava-se a leitura do texto com o objetivo de conciliar a prática com a teoria. O grupo levantou a dificuldade de construir um modo novo de fazer a Educação Física, o que foi discutido e pensado a partir do texto (Síntese da reunião do grupo de estudos, 03/06/09).

Antes de encerrar, organizamo-nos em grupos para analisar os textos, relacionando-os à nossa prática. Assim, exercitamos a reflexão sobre o trabalho do professor enquanto atividade que constrói e reconstrói sua identidade profissional [...] (Síntese da reunião do grupo de estudos, 04/05/11).

Penso que essa relação foi possível porque os saberes teóricos ajudam a elucidar situações da prática docente por meio do confronto e/ou afirmação de questões cotidianas. Nesse sentido, a professora Chiquinha considera que, ao ampliar o olhar do(a) professor(a), o aprofundamento teórico pode conduzir a uma transformação da prática docente e das relações estabelecidas no contexto educativo:

O estudo [...] te faz olhar as situações do contexto educativo com outra lente, com outro olhar. Então acho que o estudo não pode faltar, a discussão, o aprofundamento teórico, porque é isso que vai te fazer transformar a prática e a relação com o todo pedagógico da escola (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Além disso, o relato da professora Chiquinha demonstra o reconhecimento dessa estratégia formativa para o seu processo de formação continuada. A professora Dilma também reforça esse reconhecimento, afirmando que os estudos a ajudam a respaldar e justificar as ações docentes:

Uma das coisas que eu aprendi em todo esse tempo é que a gente tem um senso comum muito forte na nossa cabeça. Nosso “achismo” predomina sobre muitas questões. A teoria e os estudos vêm pra te dizer: Pera aí! Não é o que você acha. Você tem que ter um respaldo maior para colocar as suas questões, para colocar em prática a sua teoria, para embasar a sua prática docente, para justificar aquilo que você faz. Sem a teoria e sem o estudo acaba sendo um “disse me disse” e não tendo muito valor, talvez. (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14).

Ao explicitar o confronto existente entre os saberes teóricos e os saberes da sua prática docente, o depoimento da professora Dilma me remeteu aos estudos de Charlot (2001, p. 27-8), o qual afirma que “[...] o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, põe em ordem, interpreta)”. Partindo desse pressuposto, entendo que

a relação do(a) professor(a) com as leituras e os estudos não se dá por meio de uma apropriação passiva, mas sim num processo de construção e reelaboração de sentidos sobre si e sobre sua prática docente, como também revela a professora Cristal:

Falando em práticas bem-sucedidas, este foi o tema de debate e estudos de vários encontros durante este semestre, o que nos levou à reflexão, a uma tomada de consciência a respeito do que fazemos na escola. A partir destes questionamentos nossas cabeças borbulhavam de indagações: será que eu tenho uma prática bem sucedida? Será que estou fazendo certo? Ou melhor, o que será que é certo em se tratando de educação de crianças? (Narrativa Professora Cristal, 2010).

Frente a isso, posso dizer que ao terem a oportunidade de ler e discutir temáticas relevantes para suas práticas docentes, os(as) professores(as) estabeleceram, além de uma relação epistêmica, uma relação identitária com o saber/aprender, a qual se reflete no desenvolvimento de sua identidade profissional docente.

Porém, é necessário considerar que “é o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade” (CHARLOT, 2005, p. 45). Assim, as relações estabelecidas com as estratégias formativas e com os demais professores(as) do projeto foram fundamentais para o estabelecimento dessas relações epistêmicas e identitárias, como indicam, a seguir, os depoimentos:

Mas o que cresce é o debate, por exemplo, se eu for falar de educação com você, vai me inflamar. Por isso que aquele grupo era bom, porque te dava uns cliques. Essas coisas enriquecem muito e fazem falta para a gente na escola, porque aqui estamos com o pessoal da Educação Física, dois ou três professores, mas a gente não tem um tempo para sentar e conversar. A gente está sempre fazendo planejamento, mas leitura mesmo, aquela coisa de sentar e pensar, refletir sobre autores, a gente só tinha naqueles momentos. Isso eu sinto falta (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

Refletir a ação conversando, escrevendo, debatendo é muito legal, principalmente quando a gente não tem um companheiro na escola. Acho que faz mais falta ainda (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Tudo o que a gente discutiu foi muito pertinente e eram coisas que a gente não discutia com ninguém, porque na escola era difícil ter mais

uma pessoa da área trabalhando com a mesma faixa etária (Entrevista Professora Luana Leal, 14/11/14).

Novamente os depoimentos demonstram a relevância do papel do outro na relação do sujeito com o saber/aprender, mas essas professoras destacam a importância de se estabelecer essa relação com professores(as) de Educação Física, visto que em seus contextos de atuação não há outros(as) professores(as) da área ou, quando tem, não há tempo para ampliar e/ou aprofundar as discussões.

Por fim, posso dizer que as relações estabelecidas por meio das leituras e estudos levaram os(as) professores(as) a mobilizarem-se, ou seja, colocarem-se em movimento (CHARLOT, 2000), saindo de suas zonas de conforto ou tomando fôlego para novas ações, como expressam as professoras Luiza e Marcela:

Não vou dizer que foi fácil, às vezes eu lia aqueles textos duas ou três vezes, mas me fez sair da zona de conforto (Entrevista Professora Luiza, 06/11/14).

Acredito que o fato de participar do grupo Educamovimento tenha me auxiliado muito por meio das leituras, discussões, trocas de experiências [...]. Tudo isso representa uma retomada no fôlego para alimentar a alma com energia redobrada (Narrativa Professora Marcela, 2011).

Com base nessas constatações, compreendi que as leituras e os estudos oportunizaram o estabelecimento de relações epistêmicas por meio da apropriação de saberes relevantes para a prática docente com crianças pequenas e relações identitárias, ao fazerem o confronto entre os saberes teóricos e os saberes oriundos da prática. Essas relações levaram os(as) professores(as) a reconhecerem essa estratégia formativa como instrumento para a ressignificação e/ou transformação da prática docente.

3.2.4 Formação estética

Como estratégia formativa a **formação estética** visa ampliar o olhar do(a) professor(a) para si, para o outro e para o mundo, para o refinamento de seus sentidos, ou seja, de sua sensibilidade “[...] para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 137).

Diante disso, reflito: qual a relevância dessa estratégia formativa para a formação de professores(as) de Educação Física que atuam com crianças pequenas? Que relações ela oportunizou aos (às) professores(as) do *Projeto Educamovimento*?

A professora Encantada expressa o entendimento da formação estética como uma estratégia formativa que não se vincula apenas às vivências com arte, mas sim ao refinamento dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2010), ou seja, referente à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em diferentes situações:

A ampliação cultural entra na sensibilidade, a formação precisa de sensibilidade. Cada vez que sentávamos para ouvir sobre Umbará, para ler uma poesia, para fazer uma atividade com a caixa de bombom que tinha que falar um pouco de cada pessoa, era uma formação sensível e estética também, porque passávamos por lugares que não conhecíamos (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Além de explicitar algumas vivências oportunizadas por essa estratégia formativa, a professora relata que elas a levavam a lugares que não conhecia. Assim, evidencia que toda relação com o saber/aprender é também uma relação com o mundo⁴⁶. Essa questão também se revela nos depoimentos das professoras Vera Lúcia e Cristal:

Amplia a tua experiência, o teu conhecimento de mundo. Um livro que a gente não conhecia, um filme que a gente não tinha conhecimento (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Depois também quando foram estruturados os momentos culturais, que abriram o leque não somente para o que estávamos estudando, mas para a visão de mundo (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

Frente a isso, entendo que ampliar saberes sobre o mundo, possibilita ao(à) professor(a) não somente tomar posse de saberes que a espécie humana produziu ao longo da história (CHARLOT, 2000, 2001), mas também estabelecer uma relação consigo mesmo. Isso se é evidenciado nos depoimentos das professoras Vera Lúcia e Marcela:

⁴⁶ Para Charlot (2001, p. 27), “[...] o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal”.

Acho importante, porque a gente não precisa chegar lá e começar a reunião, as discussões. É até uma válvula de escape, às vezes a pessoa chega lá meio ruim, lê uma mensagem bacana, já muda o humor ou até fica mais triste, mais emotiva, mas enfim, é importante também para a nossa vida pessoal, não só a parte acadêmica, de estudo mesmo (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Às vezes você chega numa reunião e cai direto no assunto e aquilo te dava tranquilidade, diminuía a ansiedade e fazia você pensar em tantas coisas. Você lê tanta coisa sobre educação, mas lá alguém lê uma poesia e você pensa: Há quanto tempo não leio uma poesia? (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

As professoras relacionam a estratégia formativa a emoções e sentimentos, o que reforça que a formação estética amplia a sensibilidade do sujeito. Assim, me levam a entender que no processo de formação continuada as dimensões pessoais estão integradas às dimensões profissionais dos(as) professores(as) e ambas se refletem na constituição de saberes para a prática docente, pois “[...] a maneira como cada um de nós pensa, aprende, constrói os conhecimentos e ensina está diretamente associada à imagem que temos da profissão, de nossas condições de vida, daquilo que somos” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 65).

Nesse sentido, entendo que as ações de formação continuada precisam contemplar todas as dimensões dos sujeitos envolvidos, pois somos seres integrais constituídos de corpo, mente, sentimentos e emoções. Isso porque, como afirma Charlot (2000), o sujeito é singular, tem uma história e é portador de desejos e movido por esses desejos.

Ao mobilizar novos olhares a formação estética provoca o alargamento da prática docente do(a) professor(a), pois possibilita um olhar mais sensível aos problemas educacionais que se refletirá na sua ação com as crianças (NEITZEL; CARVALHO, 2011).

A professora iniciou o encontro propondo uma discussão sobre o filme “Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças”. Os professores colocaram que o filme reforçou a busca constante de melhorar a sua prática docente na escola (Síntese da reunião do grupo de estudos, 03/11/10).

Para nós professores tudo que é novo, que é diferente, nos faz pensar, a gente sai da caixinha. Então todas essas estratégias diferentes do grupo faziam a gente pensar, não era só a prática e o planejamento, não era só a preocupação com o acadêmico que viria, mas também a nossa formação como pessoa (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Isso ocorre porque “a nossa relação estética com o objeto resulta de uma relação contemplativa, mas também reflexiva” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 114). Isso é também evidenciado na fala da professora Encantada:

Os filmes que eram passados mostravam as realidades das infâncias, que talvez eu não compreendesse que os livros me falassem, mas nas imagens eu entendia as diferenças de infância, de realidade que as pessoas vivem. [...] Nós, enquanto professores de Educação Física, precisamos ver que não são só as questões do movimento que ampliam as possibilidades de se movimentar, mas até a questão da sensibilidade e da tranquilidade às vezes também constroem outras estratégias (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A fala dessa professora evidencia que filmes e documentários são materiais que podem ser utilizados na formação continuada de professores(as) porque “[...] podem criar ambientes de aproximação e aprendizagem, por seu potencial cognitivo e afetivo” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38). Assim, entendo que a discussão sobre eles mobilizava nos(as) professores(as) análises, interpretações e opiniões que se refletiram na reflexão sobre a prática docente.

Assim, concordo com Neitzel; Soares (2012), quando afirmam que o(a) professor(a), ao ampliar o seu olhar para o mundo, educa-se, humaniza-se, sensibiliza-se e passa a ver a criança de outro jeito e, como consequência, há uso de diferentes estratégias de ensino.

Outra questão evidenciada nas relações dos(as) professores(as) com essa estratégia formativa foi a participação deles(as) na elaboração dos momentos de formação estética, como revelam as professoras Cristal e Ana Paula:

[...] Foram momentos incríveis, porque cada um quis trazer o melhor de si para aquele momento. Às vezes era algo simples, mas envolvia o grupo (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

Eu acho bem legal, porque em alguns momentos todos tinham uma tarefa e ela fazia a gente se planejar e pensar com ansiedade. Acho que o grupo valorizou ainda mais esse momento, deu significado [...] (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/15).

Frente a esses depoimentos, pude perceber que envolvê-los(as) nessa atividade os(as) desafiou e os(as) mobilizou a fazerem o melhor para aquele grupo de professores(as). Essa participação não foi vista somente como o cumprimento de uma tarefa, mas como uma forma de dar o melhor de si para

pessoas que eram consideradas importantes. Isso se refletiu na formação de todos(as) os(as) participantes do projeto e no fortalecimento da identidade desse grupo, como demonstra a professora Encantada:

Porque a formação tem que ser pautada na sensibilidade mesmo [...]. É fundamental falar sobre a vida, não só sobre conteúdos, mas falar sobre vida, sobre experiências, das viagens, dos relacionamentos, porque isso traz aproximação e aproximação gera sintonia, harmonia, a gente se sente próximo do outro para compartilhar as coisas que acreditamos e também para compartilhar as dúvidas, porque temos dúvidas, não sabemos fazer tudo. Se não tem essa sintonia com outra pessoa, esse diálogo, nós acabamos não nos formando e não ajudamos o outro a se formar, porque nos fechamos (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Frente a todas essas questões, pude perceber o sentido dado pelos(as) professores(as) a essa estratégia formativa nos seus processos de formação continuada. Eles(as) a colocaram no mesmo nível de importância das demais estratégias formativas do *Projeto Educamovimento*:

[...] traz outra percepção, permite outra leitura dos seus conhecimentos. Esses momentos, diferentes dos estudos científicos, vêm num outro formato que acabam te despertando e te permitindo outra forma de pensar. Também é super válido, a gente acaba deixando de lado muitas vezes porque é um vídeo, um livro que não é científico, mas que têm um valor imenso na construção do conhecimento (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14).

A formação sensível, eu chamo de formação sensível, não sei se esse é o nome, permite que mesmo que você não se interesse por aquele conteúdo naquele momento, se você tem uma relação significativa com a pessoa que está falando [...]. Pode parecer besteira, mas seja na relação de trazer um café, uma bolacha, um filme ou mesmo uma poesia. Não pode faltar o contato na formação, acho que é primordial porque o conteúdo é importante, mas a forma como ele é tratado é fundamental (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A partir disso, compreendi que a formação estética oportunizou uma relação epistêmica com o saber/aprender por meio da ampliação da visão de mundo desses(as) professores(as), bem como uma relação identitária ao contribuir para um olhar mais sensível para si e suas práticas docentes.

Assim, a formação estética dialoga com as demais estratégias formativas, reforçando as subjetividades dos(as) professores(as) no processo de formação continuada. Entendo, portanto, que essa estratégia precisa estar presente na formação continuada de professores(as) que atuam com crianças

pequenas, pois pode levá-los(as) a ampliar a sensibilidade e a construção de sentidos.

3.2.5 Seminários

Na formação continuada de professores(as), os seminários com apresentações de práticas docentes “[...] explicitam a capacidade conquistada de teorizar a própria prática, de descontextualizar os conhecimentos construídos e expô-los a outros profissionais, apoiados em suas reflexões” (CARDOSO et al., 2007, p. 22). Assim, configura-se como um momento de aprendizagem para o(a) professor(a) que realiza a apresentação, bem como para os(as) demais professores(as) que têm a oportunidade de conhecer e discutir as práticas relatadas.

Com base nos depoimentos dos(as) professores(as), percebi que realizar a apresentação de suas práticas docentes nos seminários *Saberes e práticas do movimento na Educação Infantil* e *Seminário Municipal de Educação Infantil* foi significativo para eles(as), pois puderam compartilhar seus saberes com outros(as) professores(as) da RME de Curitiba:

Tirando o nervosismo de falar, achei bacana, uma oportunidade de mostrar o trabalho e até ver como as pessoas recebem, se vão aproveitar (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

[...] a gente estudou para aquilo, nós nos batemos para fazer os slides, mas foi produtivo porque mostramos o nosso trabalho para as outras pessoas. Era uma coisa que fazíamos e dava certo e conseguimos dividir com as pessoas (Entrevista Professora Luiza, 06/11/14).

É uma troca de experiência de deveria acontecer mais vezes, mas precisa valorizar o professor que faz isso, porque tem que ter uma dedicação, escrever, pensar numa prática, selecionar [...] (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Esses trechos da entrevista expressam que essa não é uma atividade simples, pois exige esforço na sistematização dos relatos e dos saberes presentes neles, bem como certo equilíbrio emocional para se expor num grupo grande de professores(as). Porém, revelam que a possibilidade de compartilhar com outras pessoas suas práticas docentes e contribuir para a formação delas foi mais relevante para esses(as) professores(as).

É um momento gratificante porque você está falando para muitas pessoas, e eu espero ter influenciado muitas pessoas também nesse trabalho. Eu gostaria muito de continuar com isso, porque é o que a gente tem para mostrar, a evolução que tem na prática da Educação Física na prefeitura, então a gente tem que passar e repassar isso para as outras pessoas (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Nesse sentido, “[...] o seminário configura-se como um momento marcante do processo formativo, quando, em razão dele, os professores assumem a palavra publicamente como profissionais e para o qual dedicam-se especialmente” (CARDOSO et al., 2007, p. 19). Essa dedicação se reflete no esforço de sistematizar e explicitar sua prática docente, como também no compromisso de contribuir para a formação de outras pessoas.

O relato da professora Chiquinha me ajudou a entender melhor essa questão:

[...] a existência do seminário me mobilizava, me fazia querer ter uma prática que fosse construída de maneira interessante para que pudesse depois, de alguma forma, ser compartilhada com os meus colegas. Não que eu pensasse a prática para apresentar, mas no decorrer da prática alguns indícios mostravam que seria legal que eu enviasse e socializasse com os outros colegas. Então nesse sentido o seminário conduzia de certa forma a minha prática, o olhar sobre essa prática. Às vezes ela não tinha essa intenção, mas partia de um ponto e esse ponto começava a se estruturar de uma forma, até pela resposta que as crianças davam daquilo que estava sendo produzido, e eu via que era possível apresentar. Eu buscava melhorar aquilo discutindo com as crianças, ampliando aquele conhecimento que estava sendo trabalhado naquele momento para que depois pudesse ser levado ao seminário [...] (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Como explica Charlot (2000, p. 82), “o desejo é a mola da mobilização e da atividade”. Assim, a possibilidade de compartilhar saberes sobre sua prática docente com outros(as) professores(as) e contribuir para a formação deles(as), mobilizou na professora Chiquinha a vontade de querer algo novo, de ter uma prática diferente e/ou melhor.

Diante disso, penso que participar de um seminário propicia ao(à) professor(a) vivenciar diferentes situações, dentre as quais comunicar-se profissionalmente, argumentar e participar das discussões e refletir sobre sua prática docente, tomando consciência de ações e princípios que a fundamentam, como indica a professora Vera Lúcia:

Me fez repensar outras práticas, como melhorar essas práticas, até porque se outras pessoas se interessassem pelo o que eu estava fazendo, como eu poderia ajudar essas pessoas também. E a expectativa do que as outras pessoas achariam do que foi feito, se poderia melhorar, se não poderia, porque até mesmo durante a apresentação você fica pensando: Ah, eu poderia ter feito de outra maneira. Apresentar me fez refletir sobre o que eu já tinha feito (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Ao expressar sua preocupação com o que os(as) outros(as) professores(as) poderiam achar de sua prática docente e se esta contribuiria para a formação deles(as), a professora Vera Lúcia evidencia o papel do outro na sua relação com o saber/aprender. Assim, reforça o entendimento de que o saber/aprender decorre de relações internas do sujeito, de uma confrontação interpessoal, mas também “[...] de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Nesse processo, percebi que compartilhar suas práticas docentes em seminários é também uma oportunidade dos(as) professores(as) se valorizarem como profissionais:

Esse é um diferencial: o professor mostrar a sua prática. A gente tem o hábito de fazer coisas lindas em sala de aula e não contar para ninguém [...]. O seminário é uma oportunidade para isso e todas as vezes em que apresentei (eu apresentei oral duas vezes), foi bem legal o olhar das pessoas escutando, o interesse (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Percebi que depois das apresentações muitos professores de outras escolas vieram perguntar: Como você fez isso? Tem como você me dar o seu e-mail? Foi uma troca bacana, gostei de apresentar (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

E as apresentações nos seminários, foi o que mais gostei por estar mostrando realmente o meu trabalho. A gente avança muito no trabalho quando está lá apresentando o que estamos fazendo, que não somos apenas mais um na Educação Física (Entrevista Professora Betina, 13/08/14).

Essas falas reforçam o entendimento de que “para que alguém se veja como profissional é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação” (CARDOSO et al., 2007, p. 19). Diante disso, acredito que os seminários oportunizaram ao(à) professor(a) tomar consciência de suas ações e ressignificar sua prática docente, mas

também valorizar seus saberes, desenvolvendo assim sua identidade profissional docente.

Frente a essas constatações, posso dizer que as relações estabelecidas com essa estratégia formativa propiciaram diferentes aprendizagens nos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*. A fala da professora Encantada, a seguir, revela algumas dessas aprendizagens:

Os seminários, assim como o trabalho com as crianças, foi um trabalho corporal, um trabalho sensível, um trabalho crítico, um trabalho reflexivo. Creio que com todo mundo. Cada seminário que eu lembro eu consigo observar a mudança na fala, a mudança na postura, até mesmo a mudança para responder uma questão. Acho que os seminários foram nos trazendo uma segurança, porque o conhecimento estava ajudando a termos mais segurança sobre aquilo que estávamos falando. Os seminários foram mostrando o nosso processo de envolvimento com o trabalho com a criança pequena, de comprometimento (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

O relato da professora revela o processo de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Ao sistematizarem, fundamentarem e explicitarem suas práticas docentes, eles(as) se apropriaram de diferentes saberes que se refletiram na ressignificação de suas práticas com as crianças pequenas e nos seus processos de identidade profissional docente.

Até aqui discuti as relações estabelecidas pelos(as) professores(as) ao apresentarem suas práticas docentes em seminários. Nesse sentido, pergunto: quais as implicações de participar dos seminários como ouvintes?

Sobre a participação no *Seminário de avaliação da disciplina Projetos Integrados C*, onde os(as) acadêmicos(as) relataram suas experiências de observação e intervenção nas escolas, os(as) professores(as) revelam que:

Bem, o seminário para mim foi um momento único onde, diferentemente dos anos anteriores, pudemos estar próximos dos estagiários no momento mais reflexivo da visão de nossa prática pelo foco de outras lentes. Aquele momento nos fez perceber que a dimensão e importância deste trabalho não têm limites para o enriquecimento de todos que estão envolvidos (Narrativa Professora Marcela, 2010).

Esse seminário foi organizado a partir da avaliação dos(as) próprios(as) professores(as) participantes do projeto, os(as) quais levantaram a necessidade de um encontro que envolvesse professores(as) e

acadêmicos(as). O depoimento da professora Marcela revela que esse também foi um momento de aprendizagem, pois ao ouvir os(as) acadêmicos(as) mobilizou reflexões sobre a sua prática docente e percebeu a dimensão do trabalho desenvolvido.

Representou também um momento de aprendizagem para a professora Chiquinha, a qual demonstra seu processo de reflexão acerca de sua competência enquanto professora:

Outra questão que fiquei refletindo é sobre a minha própria prática pedagógica, enquanto os acadêmicos falavam sobre professores que os acompanhavam, e falavam deles de maneira encantadora e enfeitada, parecia-me que eles davam aulas maravilhosas e fiquei pensando se as minhas eram tão boas assim, se realmente sou uma professora com boas práticas. Ao longo desses quase 5 anos que estou trabalhando na prefeitura percebo o quanto evoluí em minhas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo percebo que não chego nem aos pés de muitos professores, porém, isto me impulsiona a querer fazer melhor, a buscar mais conhecimentos e mais elementos que facilitem e contribuam com minha prática e conseqüentemente na formação dos meus alunos e neste ponto o grupo de estudos tem contribuído muito (Narrativa Professora Chiquinha, 2010).

De acordo com a fala da professora Chiquinha, passar por essa situação mobilizou o confronto e o aprofundamento de saberes para a prática docente com as crianças. Isso também foi evidenciado nos relatos do professor Gustavo e da professora Ana Paula:

O seminário para mim foi um momento de confirmação das boas práticas realizadas por todos os professores participantes do projeto e de reflexão, para dar continuidade no trabalho sempre buscando mais (Narrativa Professor Gustavo, 2010).

O seminário para mim foi um momento de autoavaliação e compartilhar emoções. Percebi em meus colegas as mesmas emoções que senti ao receber meus estagiários e também as mesmas na despedida deles. Às vezes a gente pensa que estes sentimentos são somente nossos, e muitas dessas vezes temos vergonha destes sentimentos. Porém, com este seminário pude perceber que as angústias, frustrações, contentamento são muito semelhantes e isso me motiva a continuar [...] (Narrativa Professora Ana Paula, 2010).

Esses relatos indicam que ao ouvirem os relatos de outras pessoas, os(as) professores(as) se mobilizaram a dar continuidade no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, pois tomaram consciência que

possuíam as mesmas angústias e desafios, mas também os mesmos anseios e contentamentos frente à prática docente.

Frente a essas constatações, acredito que os seminários são estratégias formativas que oportunizam a reflexão e a ressignificação da prática docente, tanto para quem a sistematiza e a expõe frente a um grupo de professores(as), como para quem participa das discussões acerca dela.

3.2.6 Supervisão

A **supervisão** é “[...] o processo em que um professor, a princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 16).

Partindo desse pressuposto, no *Projeto Educamovimento* os(as) professores(as) atuaram como supervisores(as) dos(as) acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física, com o objetivo de acompanhá-los(as) e orientá-los(as) nos laboratórios de docência com crianças pequenas.

Como relatam a professora Chiquinha e o professor Gustavo, essa atividade, a princípio, causou certa insegurança pelo fato de servirem, eles(as) próprios(as) e suas práticas docentes, de referência para os(as) acadêmicos:

[...] quando vem alguém de fora, que está iniciando na carreira, sempre tem aquela questão do medo na gente, de estar recebendo esse grupo, de ser responsável em formar esse grupo. Então nesse sentido, do que parte de mim, houve certa insegurança em receber esse grupo, mas ao mesmo tempo a resposta que os acadêmicos davam era muito legal, muito interessante porque eles se colocavam na prática e relatavam de que maneira aquela prática estava contribuindo para o olhar deles. Então foi bem bacana essa relação que a gente conseguiu estabelecer (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Tinha receio porque não sabia o que eles estavam pensando, ficava imaginando o que eles estavam achando. Mas com o tempo, fomos nos conhecendo, e virou uma parceria (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14).

Apesar da insegurança inicial, pude perceber que os(as) professores(as) estabeleceram uma relação com os(as) acadêmicos(as) e, a partir disso,

passaram a questionar suas ações docentes, como expressam as professoras Dilma e Cristal:

É uma responsabilidade imensa servir de “modelo”. Dá medo na verdade. Sabe que antes do tal aluno (acadêmico) chegar na escola fico sempre pensando... E se o tal futuro professor achar minha aula “nada a ver”? E se ele ficar com uma cara de sono olhando para a aula? E se ele perguntar algo que não sei? E se desistir? E se as crianças fizerem tudo ao contrário do que eu falar? [...] (Narrativa Professora Dilma, 2010).

Quando você está trabalhando sozinha com seus alunos você tenta manter uma estrutura de aula, mas quando tem alguém te observando você começa a pensar mais nas suas atitudes e isso é excelente para seu crescimento pessoal e profissional. [...]. Passa por sua cabeça inúmeras indagações: mas eles me observaram tanto tempo e estão fazendo assim, será que eu estou errada? Será que eu fiz isso? E nesta situação como eu procederia? (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

Acho que isso trouxe a reflexão da prática: Será que estou fazendo certo? Será que é isso mesmo? Será que não tenho que mudar? Será que estou no caminho certo ou tenho que voltar e rever algumas coisas? (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

As professoras expressam o quanto foi conflituoso esse momento, mas ao mesmo tempo, o quanto foi significativo para a reflexão sobre si mesmas e suas práticas docentes. Nesse sentido, pergunto: É possível que acadêmicos(as), os quais estão em seus primeiros contatos com a docência, conduzam os(as) professores(a) a refletirem sobre suas práticas docentes com as crianças pequenas?

A respeito da contribuição dos(as) acadêmicos(as) para a formação dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*, as professoras Encantada e Dilma revelam que:

A participação dos acadêmicos foi muito significativa na minha formação e também a participação dos meus colegas do Projeto Educamovimento, porque cada vez que nos encontrávamos para falar sobre os acadêmicos, mesmo quando eu não tinha acadêmico ainda participando comigo, todos os relatos que eram tratados nas reuniões ajudavam nessa reflexão, de como estávamos sendo professores de Educação Física de crianças pequenas, de como era nossa relação com as crianças, do conhecimento das características da criança, que foi só no grupo que tomei consciência, nas especificidades da criança pequena que são diferentes das crianças do Ensino Fundamental. (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Fico feliz por ter participado deste momento de formação deles. E sabe que para mim também é um aprendizado. Sem eles as aulas aconteceriam normalmente... Dentro da rotina. Mas com eles, precisei

me atentar a detalhes, explicar momentos de aula, tomar cuidado com todo o contexto (Narrativa Professora Dilma, 2010).

O papel dos(as) supervisores(as) consistia em promover a aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física, mas nesse processo também realizaram reflexões, buscaram informações, repensaram a sua prática docente. Assim, percebi que na relação estabelecida com os(as) acadêmicos(as), os(as) professores(as) também aprenderam e se desenvolveram profissionalmente. Mas como isso ocorreu?

Para as professoras Cristal e Marcela, o olhar do(a) acadêmico(a) para suas práticas docentes foi fundamental para seus processos de reflexão:

A visão do estagiário, seus relatos e comentários nos possibilitam esta visão diferenciada. Conseguimos abstrair da própria prática situações sob as lentes de outros olhos, que nem sempre é possível quando inseridos e absorvidos pelo intenso cotidiano escolar (Narrativa Professora Marcela, 2008).

O texto nos revela que: “muitas vezes precisamos tomar um pouco de distância de nossa própria atuação para vê-la em perspectiva”. Neste aspecto, a visão do estagiário, seus relatos e comentários nos possibilitam essa visão diferenciada. Conseguimos abstrair da própria prática situações sob a lente de outros olhos, que nem sempre nos é possível quando inseridos e absorvidos pelo intenso cotidiano escolar (Narrativa Professora Marcela, 2010).

O(a) professor(a) aprende quando tem oportunidade de refletir sobre o que pensa e faz; e ter o ponto de vista de outra pessoa nesse processo dá a eles(as) uma outra perspectiva de sua prática docente. Assim, compreendi que orientar a atividade do(a) futuro(a) professor(a) se reverteu em aprendizagem própria, pois houve o estabelecimento de uma relação de parceria com o(a) acadêmico(a), como revelam os depoimentos a seguir:

Tenho certeza que essa experiência está sendo muito significativa para o meu crescimento profissional. Acho que participar da formação de um futuro professor me faz refletir sobre todo o processo docente, e mais, eu aprendo muito com tudo isso. Existe uma troca de ideias, eu passo o que eu sei através da minha experiência com os pequenos, e ele também me passa muitas coisas. E o que eu acho muito interessante também é que nesse processo de formação não sou somente um formador, porque estou me formando a cada dia. Acredito, ou melhor, tenho certeza, que ser professor é estar sempre num processo de formação (Narrativa Professor Gustavo, 2010).

Ler os diários deles sempre foi muito bom pra mim, porque nos diários eles traziam apontamentos e críticas sobre as minhas aulas, mas nós sempre tínhamos um relacionamento de parceria, de

proximidade. Eu não via como algo pessoal, eu conseguia compreender que era sobre a minha prática, mas da mesma maneira me causava muitas vezes sofrimento, porque enquanto professor não sabe tudo, nem enquanto sujeito, a gente está aprendendo. Só que saber que as questões que eles apontavam eu precisava aprofundar, questões relacionadas a gênero, à maneira como eu organizava as meninas para entrar e sair da sala, ou mesmo as questões relacionadas à escola, as dificuldades que eles viam na escola e que muitas vezes eles apontaram que eu não tomava atitude sem saber o contexto em que eu estava (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Os depoimentos do professor Gustavo e da professora Encantada reforçam que “o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque tal como o professor, aprende ensinando” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 92).

Nesse sentido, acredito que é possível sim que acadêmicos(as) conduzam professores(as) a refletirem sobre suas práticas docentes e aprenderem a partir dessas reflexões, pois como explica a professora Encantada:

[...] ao estreitar relações com as crianças, bem como com toda a comunidade escolar, estes acadêmicos trazem um conhecimento novo, discussões que estão presentes na universidade que a prática escolar não dá conta. Neste sentido, os acadêmicos estão na escola contribuindo com a formação das crianças, e também com a formação continuada dos adultos, já que estes não têm acesso às discussões universitárias que os acadêmicos possuem. Assim, o acadêmico vai se fazendo formador (Narrativa Professora Encantada, 2012).

Posso dizer, portanto, que a relação estabelecida com os(as) acadêmicos(as) contribuiu para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) supervisores(as), os(as) quais refletiram sobre as suas próprias ações e ressignificaram suas práticas docentes.

Partindo das análises apresentadas, pude perceber que as estratégias formativas oportunizaram aos (às) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* diferentes relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender. Uma síntese dessas relações são apresentadas no QUADRO 8, a seguir:

QUADRO 8 – RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) COM O SABER/APRENDER POR MEIO DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.

ESTRATÉGIA FORMATIVA	RELAÇÃO EPISTÊMICA	RELAÇÃO IDENTITÁRIA
Necessidades formativas	Reflexão sobre os saberes e não saberes da sua prática docente.	Tomada de consciência da responsabilidade sobre sua formação e desenvolvimento profissional.
Narrativas escritas	Apropriação de saberes na articulação teoria e prática.	Conhecimento dos princípios e saberes de sua prática docente.
Leituras e estudos	Apropriação de saberes teóricos relevantes para a docência com crianças pequenas.	Confronto entre saberes teóricos e saberes oriundos da prática.
Formação estética	Ampliação da visão de mundo.	Olhar mais sensível para si e sua prática docente.
Seminários	Apropriação de saberes na sistematização, fundamentação e explicitação de suas práticas docentes.	Valorização de si mesmos(as) como profissionais.
Supervisão	Apropriação de saberes na relação estabelecida com os(as) acadêmicos(as).	Desenvolvimento de suas identidades como professores(as) de crianças pequenas e formadores(as) de professores(as).

FONTE: A autora (2015).

Como é possível observar no QUADRO 8, as estratégias formativas oportunizaram aos(às) professores(as) relações epistêmicas com o saber/aprender por meio da apropriação de saberes-objetos, que se refletiram no domínio de atividades e relações, como observado na análise dos indícios do desenvolvimento profissional desses(as) professores(as).

Nesse processo, as estratégias formativas oportunizaram também relações identitárias com o saber/aprender, conduzindo os(as) professores(as) ao conhecimento de si e de seus saberes, o qual se traduziu no desenvolvimento de suas identidades profissionais docentes.

Mas por que essas relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender foram estabelecidas?

Foram estabelecidas porque as atividades oportunizadas pelas estratégias formativas deram sentido às situações vividas pelos(as)

professores(as) em seus processos de formação continuada e em suas práticas docentes.

Assim, concluo que as estratégias formativas são fontes de mobilização, pois mobilizaram diferentes aprendizagens que se revelaram no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*.

CAPÍTULO 4:

Construções teóricas sobre o estudo: estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as)

*Olhar para trás após uma longa caminhada
pode fazer perder a noção da distância que percorremos,
mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término,
certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final,
e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem.
Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.
E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado!
Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...
João Guimarães Rosa⁴⁷*

Quando me deparei com esse trecho de João Guimarães Rosa não tive dúvidas de que ele iria compor o capítulo final desse estudo. Entendo que a conclusão de uma investigação é o momento de analisar todo o caminho percorrido no desenvolvimento do objeto de estudo e tecer uma síntese das construções teóricas realizadas. Embora não seja uma tarefa simples, é hora de olhar para trás e refletir sobre as aprendizagens e as relações que foram estabelecidas nesse processo.

Assim, apresento conclusões e considerações sobre como as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física. Para isso, retomo algumas questões discutidas na construção da tese do estudo.

Concordo com Oliveira-Formosinho (2002) ao afirmar que o desenvolvimento profissional de professores(as) reflete o seu tipo de profissionalidade⁴⁸. Assim, as **especificidades da docência com crianças pequenas**, bem como as atuais proposições e demandas dessa docência em

⁴⁷ Trecho de João Guimarães Rosa. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NjY1MzAx/>. Acesso em: 05/09/15.

⁴⁸ “O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43).

nosso país, exige um processo contínuo e permanente de formação e desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física.

O **desenvolvimento profissional** é um processo de aprendizagem pessoal e profissional do(a) professor(a) que se reflete na qualidade da prática docente. Ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, está em permanente construção e reconstrução. Nesse contexto, a **formação continuada** se refere ao processo contínuo que visa o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em serviço, o qual envolve ações que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços e tempos e apresentar diferentes formas de organização.

Considerar o desenvolvimento profissional de professores(as) como um processo de aprendizagem exige compreender as suas relações com esse aprender. Assim, os estudos de Charlot (2000) ajudam a entender que o(a) professor(a) aprende por meio de um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido. E é o sentido atribuído ao saber/aprender que leva o sujeito a se mobilizar e se envolver em certas atividades.

Diante disso, na formação continuada de professores(as) as estratégias formativas são fontes de mobilização, ou seja, a razão de agir, o motivo ou causa que mobilize o(a) professor(a) a refletir na e sobre sua prática docente, para ressignificá-la.

Para compreender como as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física que atuam com crianças pequenas, os indícios do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* e as estratégias formativas do referido projeto constituíram os focos de análise do estudo.

Partindo do conceito de desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem, os indícios, ou seja, os sinais aparentes e prováveis desse processo, foram as próprias aprendizagens dos(as) professores(as).

Ao analisar os depoimentos dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento*, pude identificar diferentes aprendizagens relacionadas à concepção de criança e às características e especificidades do seu processo de aprender e se desenvolver; bem como referentes ao entendimento do movimento corporal como uma linguagem da criança.

Essas aprendizagens subsidiaram os(as) professores(as) na reestruturação da prática docente, a partir da revisão de práticas, espaços, tempos e materiais para o trabalho educativo com a linguagem movimento.

Os(as) professores(as) demonstraram também progressivo domínio do ato de escrever, o qual os(as) conduziu ao registro e à sistematização das ações docentes e, conseqüentemente, a um processo de organização e ressignificação das ações de planejar e avaliar as aprendizagens das crianças.

Além disso, iniciaram um processo de tomada de consciência da necessidade de um olhar para as relações estabelecidas com as crianças, bem como iniciaram um processo de desenvolvimento de suas identidades enquanto professores(as) de crianças pequenas.

Essas constatações corroboram com os estudos de Charlot (2005, p.71), o qual afirma que “[...] aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão de mundo, minha visão de vida” (CHARLOT, 2005, p. 71). Portanto, as aprendizagens dos(as) professores(as) participantes do *Projeto Educamovimento* tiveram sentido, pois se refletiram em mudanças na prática docente.

No processo de formação continuada cada professor(a) tem uma maneira própria de aprender e se relacionar com esse saber/aprender, o que faz com que tenhamos processos diferentes de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A compreensão dos(as) professores(as) do *Projeto Educamovimento* acerca das estratégias formativas e as relações com o saber/aprender que foram estabelecidas no processo de formação continuada indicaram que as estratégias formativas oportunizaram a esses(as) professores(a) diferentes relações consigo, com o outro e com o contexto em que estavam inseridos.

As relações estabelecidas com a estratégia **necessidades formativas** levaram os(as) professores(as) a refletirem sobre o que sabiam e precisavam saber, bem como tomarem consciência da responsabilidade por sua própria formação, levando-os(as) a assumirem o papel de protagonistas de seus processos de formação e desenvolvimento profissional.

A construção de **narrativas escritas** oportunizou aos(às) professores(as) a articulação entre a teoria e a prática, o que propiciou a

tomada de consciência dos saberes e princípios que orientavam suas práticas docentes com crianças pequenas.

As **leituras e os estudos** favoreceram a apropriação de saberes relevantes para a prática docente, bem como o confronto entre os saberes teóricos e os saberes oriundos da prática.

As relações estabelecidas com a **formação estética** ampliaram a visão de mundo desses(as) professores(as) e contribuíram para um olhar mais sensível para si e suas práticas docentes.

Os **seminários** oportunizaram a sistematização, a fundamentação e explicitação das práticas docentes, o que levou os(as) professores(as) a se apropriarem de diferentes saberes que se refletiram na ressignificação de suas práticas com as crianças pequenas e nos seus processos de identidade profissional docente.

Por fim, as relações estabelecidas com os(as) acadêmicos(as) na **supervisão** conduziram os(as) professores(as) a um maior conhecimento sobre suas práticas docentes e ao desenvolvimento de suas identidades como professores(as) de crianças pequenas e formadores(as) de professores(as).

Portanto, as estratégias formativas do *Projeto Educamovimento*, enquanto um dos contextos sociais em que esses(as) professores(as) estavam inseridos(as), oportunizaram aos(às) professores(as) relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais se refletiram em aprendizagens e desenvolvimento profissional.

Essas relações foram estabelecidas porque as atividades oportunizadas pelas estratégias formativas deram sentido às situações vividas pelos(as) professores(as) em seus processos de formação continuada e em suas práticas docentes. Assim, participar da construção e análise de suas necessidades formativas, escrever narrativas, ler e discutir textos, ampliar sua experiência estética, participar de seminários e atuar como supervisores(as) fizeram sentido para os(as) professores(as) e mobilizaram neles(as) o desejo de aprender.

Entretanto, cada professor(a) estabeleceu uma relação com as estratégias formativas, atribuindo um sentido a elas. Há professores(as) que relacionaram seus processos de desenvolvimento profissional à supervisão, por meio da relação estabelecida com os(as) acadêmicos da Licenciatura em

Educação Física. Outros(as) relacionaram às leituras de textos e a produção de narrativas escritas. Ainda há aqueles(as) que atribuíram às suas participações nos seminários. Isso aconteceu porque:

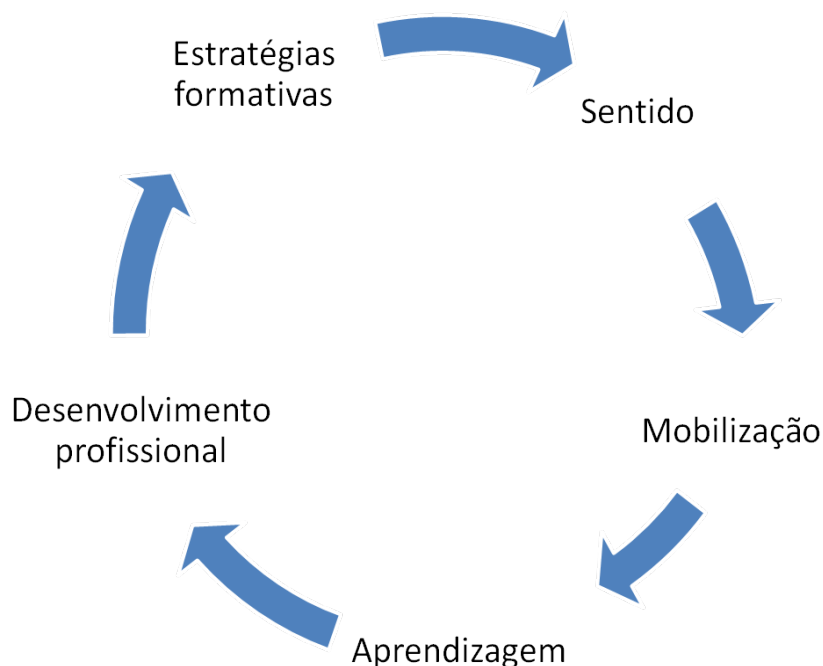
Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividades, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é, àquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos (CHARLOT, 2001, p. 28).

Com base nesse pressuposto, o sentido dado às estratégias formativas foi decorrente de uma construção pessoal que se deu na relação de cada professor(a) consigo, com os outros e com o meio em que está inserido. Isso me leva a considerar, que as estratégias formativas podem ser utilizadas de forma conjunta para atender as singularidades dos(as) professores(as) nos seus processos de formação.

Portanto, a tese desse estudo é que o **sentido** dado ao processo de formação continuada, e às situações vividas nele por meio das estratégias formativas, que mobiliza o desejo do(a) professor(a) em aprender. E é aprendendo que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente.

A FIGURA 6, a seguir, ilustra o processo de estruturação do desenvolvimento profissional de professores(as) por meio das estratégias formativas:

FIGURA 6: PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DE PROFESSORES(AS) POR MEIO DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.



Fonte: A autora (2015).

Como é possível observar na FIGURA 6, as relações estabelecidas por meio das estratégias formativas dão sentido ao processo de formação continuada. Esse sentido mobiliza o(a) professor(a) a aprender e, conseqüentemente, a se desenvolver profissionalmente.

Frente a essas constatações e considerações, concluo que na formação continuada as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), pois agem como fontes de mobilização.

As estratégias formativas analisadas e discutidas nesse estudo se consolidaram no contexto do *Projeto Educamovimento* e representam algumas possibilidades, dentre tantas que existem e podem existir. Entretanto, nos dão elementos para refletir sobre princípios que precisam fundamentar o planejamento e o desenvolvimento de ações de formação continuada.

A partir da análise das estratégias formativas do *Projeto Educamovimento* (necessidades formativas, narrativas escritas, leituras e

estudos, formação estética, seminários e supervisão) pude identificar princípios que as fundamentam:

- Protagonismo do(a) professor(a) no seu(a) processo de formação e desenvolvimento profissional;
- Trabalho colaborativo;
- Reflexão sobre a prática docente.

O **protagonismo do(a) professor(a)** se fez presente na construção e análise das necessidades formativas, na produção das narrativas escritas, na reflexão e articulação das leituras realizadas com a prática docente, ao se tornar responsável pelo desenvolvimento dos momentos de formação estética, ao assumir a palavra em público nos seminários e ao se tornar formador(a) de professores(as) por meio da supervisão. Esse princípio reforça que o processo de saber/aprender se dá na relação consigo.

Mas o processo de aprender se dá também na relação com os outros e, por esse motivo, o **trabalho colaborativo**, por meio da participação e diálogo estabelecido entre os(as) professores(as), se constituiu um dos princípios presentes nas estratégias formativas.

Por fim, a relação com o saber/aprender também é uma relação com o mundo. Nesse sentido, a **reflexão sobre a prática docente**, por meio da articulação teoria e prática, constituiu a base para as relações dos(as) professores(as) com o contexto em que estavam inseridos(as).

Diante disso, questiono: as ações de formação continuada para professores(as) de Educação Física consideram os(as) professores(as) protagonistas e promovem espaços de reflexão e participação, para que estes(a) aprendam por meio da análise de suas práticas docentes? Nesse sentido, essas ações buscam superar o caráter transmissor, onde há o predomínio do repasse de uma teoria desarticulada e distante dos contextos de atuação dos(as) professores(as)?

Essas questões estão disseminadas na teoria sobre a formação de professores(as), mas considero que ainda estão distantes de muitas práticas de formação continuada desenvolvidas em nosso país. Nesse sentido, acredito que mais estudos sobre as estratégias formativas podem ajudar a ressignificar as ações de formação continuada, de modo a promover o desenvolvimento profissional de professores(as) e a melhoria da qualidade da prática docente.

Finalizo esse estudo retomando a epígrafe de Guimarães Rosa no início desse capítulo. Tenho sim a impressão que tudo começou ontem, mas tenho consciência que não sou mais a mesma. É por esse motivo que é difícil dizer que esse estudo se encerra aqui, pois as construções teóricas realizadas nessa tese não se perderão, pelo menos dentro de mim.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição revista e desenvolvida. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, n. 3, v. 33, p. 174-181, set/dez 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, v.1, n.1, p. 41-56, ago/dez 2009.

ANDRÉ, M. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: PROFEDIÇÕES, 2008, p. 77-92.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, v.11, n.53, p.29-38, jan/mar 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n.45, p. 66-71, mai/1963.

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai/2005.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.47/3, p. 1-12, out/2008.

BRASIL. **Constituição**: Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei 10793, 01 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009b

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009c.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. **Portaria 72/2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2010b.

BRASIL. **Lei 12.796, 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, n. 34, p. 241-250, 2009.

CERISARA, A. B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**, n.35, p.65-78, 1995.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, jan/jul 2012.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.

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

COSTA, A. C. B. **Estátua! Se mexer...: Não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 164p.

CRUZ, S. H. V. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: TV ESCOLA. **Novas diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII – Boletim 9, junho de 2013, p. 10-18.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DI GIORGI, C. A. G.; MORELATTI, M. R. M.; FÜRKOTTER, M.; MENDONÇA, N. C. G. de; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. A educação estética em múltiplas abordagens. In: NEITZEL, A. de A. e CARVALHO, C. (orgs.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: CRV, 2012, p. 7-9.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Avisa Lá**. n. 11, p. 1-6, jul/2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório final. 2011.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.98, p. 37-49, ago/1996.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gisele de. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-200.

GARANHANI, M. C. O professor de Educação Física no contexto escolar: elementos para reflexões sobre sua função docente. In: HORN, G. B.; GARCIA, T. M. F. B; SCHMIDT, M. A. (orgs). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 197-226.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**, v.5, n.1, p. 81-93, jan/abr 2005.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GARANHANI, M., FOCHESATO, A.; TONIETTO, M. **Análise das concepções de Educação Infantil na produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil – Período 1979 a 2004**. In: Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. de F. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Reladei - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, abril 2015, 4 (1), p. 271-292.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. de F. **Educamovimento**: saberes e práticas na Educação Infantil. Relatório técnico 2008-2013. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil. Curitiba, 2014.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. de F. A docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: ENS, R. T. e GARANHANI, M. C. **Sociologia da infância e formação de professores**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013, p. 155-181.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai/2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S. (coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, M. dos S. **Educação Física na Educação Infantil**: Um estudo sobre a formação de professores de Educação Física. Florianópolis: 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 243p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: 1994.

LACERDA, C. G. de; COSTA, M. B. da. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr/jun 2012.

LIMA, E.; MUNARIM, I.; PERSKE, C. L.; GALVÃO, L. G. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espço. **Revista Motrivivência**, ano XIX, n. 29, p. 103-128, dez/2007.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, A. Da S.; NASCIMENTO, A. C. S. do; BISSOLI, F. B.; SANTOS, M. L. Educação Física na Educação Infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A. Da S.; SANTOS, W. dos. **Educação Física na Educação Infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012, p. 41-56.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v.1, n.1, dez/jul. 2005-2006.

NADOLNY, L. de F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco os saberes do movimento. Curitiba: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 101p.

NEITZEL, A. de A.; SOARES, A. F. C. O coordenador pedagógico e a educação estética. In: NEITZEL, A. de A. e CARVALHO, C. (orgs.). **Formação estética e artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012, p. 119-132.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. Estética e arte na formação do professor de educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção geral dos recursos humanos da educação. **Comunicações da conferência**: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações, 27-28 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v.44, p. 209-227, dez/2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Novas Diretrizes para a Educação Infantil. In: TV ESCOLA. **Novas diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII – Boletim 9, junho de 2013, p. 4-8.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (orgs.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001, p. 27-61.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-54.

PINTO, R. N. A formação de professores para a Educação Infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v.4, p. 135-148, jun/jul 2001.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RITCHER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 01, p. 53-70, jan/mar 2010.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai/2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 905 a 924, set/dez 2012.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p. 207-217, maio-ago/ 2008.

SAYÃO, D. T. – Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v.2, n. 2, p. 92-105, nov/2008.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: Um estudo de professores em creche. Florianópolis: 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 274p.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n. 2, p.55-67, jan/2002.

SAYÃO, D. T. Infância, educação física e educação infantil. (s/d). Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>. Acesso em: 21/05/14.

SCARPA, R. **“Era assim, agora não...”**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set 2010.

SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: SME, 2011. 1 DVD.

SILVA, E. J. S. da. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, mai/2005.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, ano XVII, nº 25, p. 163-175, dez/2005.

SIMÃO, M. B.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan/mar 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb/1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPR. **Cadernos das atividades formativas da UFPR**. Caderno 3/LICENCIAR. Curitiba: UFPR, 2007.

VIEIRA, C. L. N.; WELSCH, N. L. N. de A. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, ano XIX, nº 29, p. 129-140, dez/2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P e VILELA, R. T. A. (orgs). **Itinerários da pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.