



FORMANDO-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Naire Jane Capistrano

RESUMO

Este trabalho, parte de uma pesquisa de doutorado, investigou a formação docente na área de educação física na educação infantil. No contexto da abordagem qualitativa, definiu como lócus o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, promovido pelo Paideia/UFRN e teve como sujeitos vinte e três professoras. Para a construção/sistematização dos dados, utilizou entrevista e análise documental. Os dados privilegiaram reflexões sobre a criação de novos significados/sentidos relacionados aos saberes/fazer da Educação Física. Os resultados refletem a necessidade/busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. Evidenciou-se que as interlocuções com os pares, os formadores e outros profissionais, foram indicadas pela maioria das cursistas como momentos relevantes para ressignificação dos saberes. Em relação à Educação Física, verificou-se que a participação no curso investigado proporcionou reconhecer essa prática pedagógica como componente curricular e sua importância da inclusão das suas especificidades no planejamento pedagógico. Dessas elaborações, conclui-se que conhecer as perspectivas dos professores sobre formação continuada poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação e para a criação de novas ações, propiciadoras de novas formas de atuação no contexto do trabalho.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Física; Educação Infantil.

BECOMING A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL

ABSTRACT

This study is a part of a PhD research investigated the teacher training in the area of physical education in pre-school. In the context of a qualitative approach, we defined as locus the post-graduation course in Art Education and Physical Education in Childhood, sponsored by the Paideia/UFRN, when twenty-three teachers were investigated. For building and systematization of the data we used interviews and documentary analysis. The data focused reflections on the creation of new meanings/ senses related to knowledge/doing in Physical Education. The results reflect the need/search for the improvement of teacher training, in order to improve educational practice. It was eviden, too, the dialogues with peers, trainers and other staff as relevant moments for redefinition of knowledge. In relation to Physical Education, it was found that participation in the investigated course recognized the area as a curricular component and your importance in the educational planning. It is concluded that knowing the perspectives of the teachers on continuing education can contribute to the theoretical and methodological discussions in the field of training and the creation of new shares, which encourage new forms of performance in the job.

Keywords: Teacher training; Physical Education; Pre-school.



CONVIRTIENDOSE MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este estudio es parte de una investigación doctoral a cerca de la formación del profesorado en el ámbito de la educación física en la educación infantil. Se definió el curso de post-graduación en Educación Artística y Educación Física en la niñez, auspiciado por Paideia/UFRN, cuando veintitrés profesores fueron investigados. Para la construcción y sistematización de los datos en una perspectiva cualitativa, se utilizó entrevistas y análisis documental. Los datos se centraron en reflexiones sobre la creación de nuevos significados/sentidos relacionados con el saber/hacer en Educación Física. Los resultados reflejan la necesidad o búsqueda de la mejora en la formación docente, que será producida a través de diálogos con compañeros, entrenadores y demás personas. En relación a la Educación Física, se constató que la participación en el curso reconoció la dicha zona como una componente curricular y su importancia en la planificación de la educación. Se concluye el conocimiento de las perspectivas de los profesores en la educación continua puede contribuir con los debates teóricos y metodológicos en el ámbito de la formación y con la creación de nuevas acciones, que favorecen otras formas de desempeño en el trabajo.

Palabras clave: *Formación del profesorado; Educación Física; Educación Infantil.*

Este trabalho investigou a formação docente - significação e ressignificação de saberes - em educação física na educação infantil. Trata-se de parte de uma pesquisa que foi realizada em nível de doutorado que analisou a formação continuada em Educação Física na Educação Infantil.

A discussão sobre a formação e a profissionalização dos professores emerge e tem se acentuado desde o final do século XX, mundialmente, inserida na luta pelo reconhecimento dos direitos da comunidade por uma educação de qualidade¹.

A formação de professores tem ocupado, desde os anos 80 do século XX, no Brasil, lugar central nas discussões sobre a educação, fomentada pela luta dos educadores e pela pressão dos organismos internacionais que situam a educação como fator indispensável para propiciar um determinado grau de competitividade entre os países, nos moldes que a conjuntura econômica exige.

Reconhecemos que as políticas educativas nacionais, inclusive para a formação docente e para a Educação Infantil, são marcadas por determinadas orientações indicadas por organismos internacionais que vão sendo apropriadas pelos Estados (CAMPOS, 2008). Desse modo, compreende-se, tal como ressaltam Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 13), que “as reformas educativas implementadas atualmente,

¹ Partilhamos com Moss (2005, p. 20) que “qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças”. Isso implica atribuir importância às formas como se estabelecem as relações sociais, em destacar o contexto em que ocorrem as situações de ensino-aprendizagem e em possibilitar que os sujeitos assumam um papel ativo no seu processo de produção de saberes e no das crianças.



na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo”.

Entretanto, essas relações não se fazem de modo linear, unidirecional, consensual. Elas são resultantes do jogo das forças supranacionais e forças político-econômicas de cada país, provenientes de suas tradições de política social e educativa (DALE apud CAMPOS, 2008).

A atual conjuntura educacional brasileira aponta para a necessidade de se repensar a formação continuada. Entretanto, consideramos pertinente salientar a relação formação de professores de crianças e Educação Física na formação inicial. Deparamo-nos, assim, com a formação no curso, que forma especialistas da área, e a formação de professores em nível médio na modalidade normal e nos cursos de Pedagogia, em cujas propostas curriculares, a Educação Física na escola infantil tem caráter restrito.

Julgamos importante trazer à tona o entrave correspondente à polêmica relativa à definição do professor que deve desenvolver com as crianças os conteúdos atinentes à área da Educação Física. Sem minimizar essa discussão, entendemos que tal consideração se situa no âmbito das decisões políticas em torno das competências do professor que desenvolve o trabalho com crianças.

No primeiro caso, formação de especialistas de Educação Física para trabalhar com crianças da educação infantil, essa preocupação é recente e esses novos professores ainda não atendem à demanda, seja pelo escasso número ou ainda por questões políticas referentes ao seu ingresso no mercado de trabalho. Quanto aos professores formados para a docência na Educação Infantil, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a) estabelecerem o ensino de educação física, de forma interdisciplinar, isso ainda não é uma realidade em todas as universidades. Algumas vezes, os conteúdos da área são ofertados em disciplinas opcionais/complementares, não integrando todos os currículos.

Nesse cenário, entendemos a formação continuada como necessária e inerente à formação profissional de todos os professores, independente da qualidade de sua formação inicial, visto que a função dos docentes exige clareza de que a formação tem seus limites, encontra-se em um constante vir a ser (ALARCÃO, 2001; FREIRE, 1996), mas já sendo.

Trata-se, então, de criar condições de transformação permanente da prática educativa em que se opere a passagem de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de um professor que articule diferentes saberes² para fazer a leitura das situações vividas e encontrar soluções pertinentes para os novos desafios com que se defronta no cotidiano. A formação continuada, nesses moldes, deve possibilitar situações em que o professor, sujeito do processo, reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares, propiciando emergir aspectos relacionados aos diferentes saberes, de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica, na medida em que, simultaneamente, a reconstrói. Para isso, o contexto escolar pode/precisa ser compreendido como eixo primordial e não exclusivo para a reelaboração/ressignificação dos seus saberes.

Nesse contexto e no decorrer de suas produções, o professor deve articular, explícita e coerentemente, as dimensões ética, científica, emocional e afetiva, situando-as em um mesmo patamar de importância (FREIRE, 1996). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009), entre outros,

² Em relação a saberes, assumimos o entendimento de Tardif (2000, p. 10-11), para quem o saber é compreendido em um sentido amplo, incluindo “[...] conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, isto é, aquilo que já foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.



evidenciam a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços por excelência de formação mútua, nos quais cada professor assume o papel de formador e de formando.

O debate internacional destaca a formação continuada como espaço de atualização e de aprofundamento de conhecimentos, em função dos desafios provenientes das situações pedagógicas e das novas produções científicas, técnicas e culturais. Assim, compreendemos que a participação em um curso de formação continuada pode propiciar aos professores constituírem processos em que vão se construindo profissionalmente, indissociavelmente da dimensão pessoal.

Como práticas sociais, históricas e culturais, a Educação Infantil e a Educação Física tem se constituído por diferentes perspectivas/tendências (BRACHT, 1999; RANGEL et al, 2010), de acordo com as exigências e necessidades dos diferentes grupos sociais, e trazem as marcas de múltiplas determinações.

Em relação à Educação Infantil e ao ensino de Educação Física, a legislação brasileira atual apresenta avanços notáveis. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece em seu Art. 21 que “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – educação superior”.

Dessa forma, a inserção da Educação Infantil na LDBEN, no âmbito da educação escolar, além de reforçar um direito proposto no inciso IV, Art. 208, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), impulsionou as discussões acerca da formação de professores para essa etapa da educação formal.

Em relação à Educação Física, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece em seu Art. 26, que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Por força da lei nº 10328, em 2001, o parágrafo anteriormente citado é alterado pelo acréscimo da expressão obrigatório, passando a vigorar com a seguinte redação: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular *obrigatório* da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (grifo da autora).

Segundo Ayoub (2001), a consolidação dessa área de conhecimento na escola não depende exclusivamente de leis, mas também de políticas e ações governamentais que garantam as condições para sua concretização, entre outras, as que dizem respeito as de formação docente.

Os processos de formação inicial e continuada tornam-se imprescindíveis para uma prática docente de qualidade. Isso implica em dar importância às formas como se estabelecem as relações sociais, em destacar o contexto em que ocorrem as situações de ensino-aprendizagem e em possibilitar que os sujeitos assumam um papel ativo no seu processo de produção de conhecimentos e no dos aprendentes.

Entre outras medidas criadas/adotadas para a melhoria da qualidade da formação docente, com destaque para programas de formação continuada, o Ministério de Educação/MEC propôs a criação da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Rede, com vistas a institucionalizar a formação continuada de profissionais da educação desse nível de ensino. Assim, inúmeros projetos foram elaborados com o objetivo de desenvolver programas de formação continuada de professores e gestores e geração de tecnologias, destinados às redes públicas de ensino em áreas específicas, de acordo com a Portaria /MEC nº 1403/2003.

A opção do MEC pelo projeto da UFRN propiciou a criação do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física. Este elege, entre outros objetivos, discutir os



pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física e Arte, buscando redefinições no fazer pedagógico dos professores na educação infantil e no ensino fundamental; qualificar profissionais egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Educação Física e Educação Artística das diferentes regiões do Brasil (MELO; BORBA, 2006).

Acreditamos, tal como Tardif (2006), que a formação continuada, tendo as universidades como parceiras, pode atender, de forma mais consistente, a questões/necessidades provenientes dos processos de re-elaboração de saberes e de desenvolvimento/produção de subjetividades vivenciados pelo professor. Sendo assim, cabe às instâncias de formação atentar para os múltiplos sujeitos – professores e alunos - e para os múltiplos contextos a fim de alcançar uma melhoria na aprendizagem. Entretanto, a ausência de investigações não nos permitia afirmar com consistência sobre a apropriação pelos professores de saberes propiciadores de mudança de discurso e do cotidiano com as crianças, posterior às intervenções e interlocuções, nos cursos de formação continuada.

Com base na compreensão de saber como sendo “[...] plural, compósito, heterogêneo[...]” (TARDIF, 2006, p. 18), reconhecemos que possibilitar aos aprendentes, professores e crianças, o acesso aos conhecimentos das diversas áreas e a sua apropriação poderá favorecer novas leituras do mundo e a produção de novos produtos culturais.

Admitimos que, na Educação Infantil, o processo de ensino-aprendizagem assume dimensões específicas. Sem negar a intencionalidade educativa e a necessária sistematização do processo de ensinar/aprender, a Educação Infantil tem, como foco, as relações educativas estabelecidas entre crianças na faixa etária³ até cinco anos de idade, adultos e natureza, marcadas, por sua vez, pelas especificidades das crianças pequenas, o que impõe distinções em relação à organização da educação em outros níveis (BRASIL, 2006b).

Sabemos também da tensão existente em relação à estrutura disciplinar no que diz respeito à organização curricular ou pedagógica na Educação Infantil. Contudo, entendemos que, sem fragmentar a construção dos conhecimentos por parte das crianças, a explicitação das especificidades das áreas pode permitir ao professor uma compreensão mais ampla de seu papel junto às crianças em suas necessidades e possibilidades e maiores subsídios para atuação/intervenção no cotidiano educativo. Considerar os saberes construídos sócio-historicamente pelas áreas não significa, necessariamente, conduzir a uma escolarização precoce das crianças.

As singularidades das crianças devem e precisam ser respeitadas pelos professores e práticas pedagógicas. Nesse sentido, tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), consideramos pertinente propor um diálogo, constituir teias de possibilidades entre os diferentes conhecimentos para que cada envolvido no processo reconstrua as muitas realidades em um processo que seja, ao mesmo tempo, coletivo e individual.

Do mesmo modo que a criança, enquanto sujeito social e histórico, se constitui como humano na medida em que se apropria da cultura por meio das interações que estabelece com o mundo, mediadas por parceiros mais experientes, através de afeto e linguagens – gestos, palavras, sons, ações, reforçamos que os professores (des)continuamente se apropriam de saberes. Nessa perspectiva, o professor está sendo concebido como ator social, sujeito ativo, profissional que, no desenvolvimento de sua atividade docente,

³ A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 estabelece no seu artigo 32 o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. O prazo de implementação da lei é até 2010.



mobiliza, articula, transforma e produz saberes específicos, de acordo com possibilidades e limites relacionados à sua história de vida e ao contexto e às situações reais de atuação – a escola concreta.

Falar em constituir-se humano implica falar do processo de formação de um sujeito humano, sendo esse concebido como processo inacabado, prolongado, em espiral, constituído de relações, interações e significações... de aprendizagens (CHARLOT, 2000; VIGOTSKI, 2007; PINO, 2005). Inacabado, pela incompletude que marca a espécie humana; prolongado, pois, em decorrência de seu inacabamento, ele se dá por toda a vida; em espiral, já que passa por um mesmo ponto a cada nova transformação.

Visto que ninguém aprende sozinho, que o desenvolvimento humano acontece mediado por um outro mais experiente e pelos signos (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 2000; SIRGADO, 2000; PINO, 2005), como os sujeitos observam, analisam essas apropriações?

Segundo Estrela (2005), as discussões sobre saberes docentes têm sido crescente, entretanto ocorrem em fóruns acadêmicos e sem a participação direta dos professores. Sabe-se pouco sobre o que pensam os professores sobre seus saberes e sobre sua formação. Levando em conta que o sucesso dos dispositivos de formação continuada está relacionado à sua repercussão nas práticas escolares, é preciso que conheçamos a perspectiva dos professores acerca do seu processo de trans-formação. Desse modo, poderemos ter novas pistas para repensar os currículos dos cursos de formação e as práticas escolares.

Ancorada nesses pressupostos, esta pesquisa descritivo-interpretativa (AMADO, 2009), com base na Abordagem Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), procurou construir um discurso com base nas reflexões e falas dos sujeitos acerca dos processos coletivos e individuais da formação continuada, a partir de seus interesses, anseios, necessidades, contextos e de suas trajetórias de formação.

Na produção de discursos, os lugares e os papéis ocupados pelos sujeitos interferem nos sentidos produzidos. Pretendemos, desse modo, investigar a formação docente na área de educação física na educação infantil, via ressignificação de saberes que, segundo os próprios professores, possibilitaram uma mudança efetiva nas situações sociais e nos modos de discurso.

Definimos como lócus da pesquisa o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, com carga horária de 360h, desenvolvido no Rio Grande do Norte/Brasil, envolvendo 150 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do referido estado. Essa escolha foi feita por considerar as seguintes condições: o referido curso atender a professores da Educação Infantil; contemplar os conhecimentos da área de Educação Física; ter uma carga horária relevante.

Com a intenção de construir o objeto de estudo deste trabalho, utilizamos questionário e entrevista. O questionário foi aplicado com todos os cursistas, e a partir dele, identificamos e caracterizamos vinte e três sujeitos, de acordo com os seguintes critérios: professores que atuavam na Educação Infantil durante a realização do Curso; atuavam como regentes ou especialistas em Educação Física; aceitaram participar da pesquisa.

De acordo com os questionários, relativamente ao gênero, constatamos que todos os sujeitos identificados eram mulheres⁴. Essa situação vai ao encontro a pesquisas que se referem à feminização do corpo docente. Mello (2006/2007) atribui à segmentação de gênero - a feminização da docência nos anos iniciais de educação formal - à divisão da formação inicial em normal de nível médio e o superior que ocasionou a separação entre professor polivalente e especialista por disciplinas.

⁴ Em decorrência de tais dados, os termos referentes passam, a partir de agora, a ser utilizados no feminino.



Quanto à formação inicial, apenas uma professora fez o curso de graduação em Educação Física; a grande maioria delas concluiu o curso de graduação em Pedagogia (95,7%) e, destas, quatro professoras já tinham outros cursos de Pós-graduação *lato sensu*: sendo duas em Gestão Escolar, uma em Psicopedagogia e outra em Educação Infantil.

Após a aplicação do questionário, foram realizadas as entrevistas. A entrevista semi-estruturada, desenvolvida com base em um guião⁵, foi considerada como o procedimento principal. Nessa perspectiva, o discurso assume um significado vivo. Conforme Bakhtin (1997, p.95), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial*” (grifos do autor).

Segundo Vygotsky (2007), nas relações sociais concretizadas nas práticas sociais, os sujeitos compartilham os signos, produzindo novos sentidos. Então, reafirmamos que o contexto é imprescindível para a interpretação de um texto.

Os dados construídos, com base na técnica de Análise de Conteúdo (AMADO, 2009), permitiram constatar a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa.

As/os reflexões/comentários das professoras cursistas acerca de sua formação docente espelham e revelam as relações estabelecidas entre as suas experiências ao longo da vida, as situações da atividade docente na escola e os estudos desenvolvidos. Melhor dizendo, as professoras avaliam suas experiências formativas, estabelecendo uma relação entre o vivido e a utilização/mobilização/articulação/produção de saberes nas situações reais do processo ensino/aprendizagem. Enfim, as avaliações/recomendações correspondentes ao curso realizado se referem às suas inter-relações teoria e prática, movidas por um contexto escolar de insatisfação, condicionante de ajustamento e/ou transformação.

Constatamos que parte considerável das professoras entrevistadas (10 professoras, 43,5%) admitiu a ausência de saberes específicos na área da Educação Física. Tal situação torna-se ainda mais preocupante quando outras onze professoras (47,8%) afirmaram que a formação foi inadequada ou insuficiente. Na maioria das vezes, as professoras, egressas de cursos de Pedagogia e de Magistério na modalidade Normal, referiram-se à disciplina Jogos e Recreação. Já a única professora egressa do Curso de Educação Física relacionou a formação para atuar com crianças aos saberes oriundos da disciplina de Desenvolvimento Motor e também de outras que enfatizavam os aspectos psicológicos.

Sayão (1999) explicita que, tradicionalmente, os cursos de licenciatura em Educação Física não se preocupavam com a formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Por outro lado, nos cursos de formação de professores de Educação Infantil, com exceção de algumas iniciativas, a Educação Física, também, não era contemplada de forma organizada como área de conhecimento com especificidades que precisam ser apropriadas pelo/a professor/a que trabalha com crianças. Consideramos importante destacar que tal realidade vem se modificando, gradativamente, mas foi, nesse contexto, que muitos dos/as professores/as, hoje, em exercício foram formados inicialmente.

Diante dessa formação acadêmica, tanto no curso de Pedagogia quanto no de Educação Física, percebemos a convergência de opiniões das professoras investigadas, uma vez que a grande maioria das

⁵ Guião baseado em modelo sugerido por Amado (2009). O referido instrumento teve como base a revisão de literatura e as experiências pessoais e profissionais.



professoras enfatiza a necessidade de busca de saberes em diferentes instâncias para atuação pedagógica junto aos alunos da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, sete professoras (30,4%) fizeram referência aos saberes construídos com base em situações vividas na infância, no ambiente escolar ou fora dele, agradáveis ou traumáticas; houve aquelas que relataram saberes construídos com base em experiências já como docentes, inclusive experiências de auto-formação, a pesquisa em livros e outros materiais (quatro docentes, 17,4%), a observação da prática e as conversas com outros professores (nove docentes, 39,1%), o papel formativo da coordenação escolar (uma docente, 4,3%), e também, simultaneamente e não, em experiências apoiadas na tradição pedagógica (uma docente, 4,3%) e em uma prática intuitiva (quatro docentes, 17,4%).

Outras sete entrevistadas (30,4%) ainda declararam a participação em cursos e oficinas pedagógicas. Nos cursos mencionados, percebemos também a atuação/influência dos organismos internacionais, através de programas próprios ou federais, como o PETI⁶, a Rede, o PIDEPE⁷.

Diante desse contexto, um grupo de professoras revela que a Educação Física era concebida como recreação, na perspectiva de atividades livres, conjunto de atividades para passar o tempo. De modo geral, não era reconhecida como componente curricular. Percebe-se um entendimento da Educação Física como um saber eminentemente prático, destituída de pensar (CASTELLANI FILHO, 1988).

Quando era tratada como disciplina, as professoras a compreendiam em uma perspectiva de sistematização de atividades lúdicas para aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares, aprendizagem da Matemática, da Linguagem...

Verificamos que apenas uma professora fez menção ao caráter intencional das atividades, destacando a presença de objetivos. E para isso, recorreu ao desenvolvimento de habilidades, recomendadas pela tendência psicomotricista. Outras seis professoras (26,1%) mencionaram claramente a ausência de objetivos.

É importante ressaltar também que, conforme as falas, essas atividades ocorriam sem um planejamento prévio. Efetivamente, os indicadores relativos ao planejamento envolvendo a Educação Física demonstraram bem a não sistematização da área, anterior ao curso.

Todo esse panorama conduz, em relação ao tempo destinado às atividades, a uma prática que se desdobrava em duas vertentes distintas, uma primeira revelada pela maioria, na qual as atividades eram desenvolvidas em um tempo previamente definido para a recreação, na rotina diária ou semanal; uma segunda, na qual as atividades apenas ocorriam quando dava ou sobrava um tempinho. Tal encaminhamento é influenciado certamente por uma concepção de Educação Física como atividades com fim em si mesmas, como já dissemos anteriormente, com caráter predominantemente prático. Nesse mesmo sentido, é justificável que as professoras tenham se afirmado que o espaço físico de realização das atividades se limitava ao pátio.

Percebemos que esses encaminhamentos do fazer pedagógico são decorrentes das concepções e fundamentos de Educação Física, conscientes ou não, em uma relação articulada de tal modo que a prática pedagógica se constitui tendo em conta os saberes docentes, e, ao mesmo tempo, serve de subsídio para a construção de novos saberes. Assim, o curso proporcionou alguma mudança nos saberes docentes, sobretudo, nos relacionados à Educação Física, e nos fazeres escolares das professoras investigadas?

⁶ PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – programa do Governo Federal brasileiro que visa contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no país, atendendo a famílias cujas crianças e adolescentes, com idade inferior a dezesseis anos se encontrem em situações de trabalho.

⁷ PIDEPE- Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil, desenvolvido no período de 1993 a 2002.



Nas falas das professoras, a fundamentação teórica passa a assumir posição destacada no fazer com as crianças na área de Educação Física. Assim, atentou-se para a ressignificação dos saberes e, em seguida, como se dava ou não a implicação desses novos significados e sentidos, no cotidiano da Educação Física na Educação Infantil. É preciso ressaltar sempre o reconhecimento de que tal movimento não se faz em uma direção única. Esse processo ocorre necessariamente no diálogo, na interação, em “mão dupla”, permanentemente e em diferentes instâncias.

A prática pedagógica não era mais a mesma. De uma prática espontânea, recreacionista, com atividades desarticuladas umas das outras, com fim em si mesmas, assistemáticas para o entendimento de Educação Física como componente curricular, uma prática pedagógica planejada e intencional, com objetivos e atividades explícitos que revelam as principais tendências teóricas da Educação Física.

Os depoimentos revelam novos/as posicionamentos/reflexões diante de si, dos pares, das crianças, da Educação Física e do mundo em que vivem. Apesar de apreciadas como mudanças sutis, estas não podem ser desconsideradas. Como diz Imbernón (2005, p. 16), “ninguém muda de um dia para outro”. Trata-se de um processo complexo e gradativo.

Teceremos, assim, algumas considerações, com base nas reflexões/análises desencadeadas por meio da pesquisa realizada:

- A formação docente se dá no processo de apropriação de saberes, em contextos de objetividade e subjetividade, fruto da sua inserção e vivência em práticas sociais, sempre mediado por outros e por signos.
- Na organização dos saberes docentes, as professoras mobilizam, simultaneamente, saberes provenientes de suas experiências pessoais e de suas experiências profissionais.
- As necessidades de formação continuada e os saberes construídos estão, indissociavelmente, relacionados às situações de vida pessoal e profissional, às concepções acerca de formação, de ensino-aprendizagem, do papel de professor.
- As motivações para a formação estão, muitas vezes, relacionadas com possíveis mudanças na prática com as crianças, com possíveis aprendizagens das crianças.
- As opções pedagógicas dos professores não decorrem linearmente de suas concepções teóricas, mas estão intimamente imbricadas; não podem ser consideradas separadamente.
- Ao refletir sobre a formação continuada, as professoras são provocadas a pensar sobre outros cursos de formação e evocar diferentes representações, tais como, a de escola, de escola de e com crianças, de ser professor/a, de estudante, de situações de ensino/aprendizagem...
- A formação pautada no diálogo teoria e prática, na interdependência ensino e aprendizagem, na relação ensino e pesquisa e escola e sociedade, na concepção da prática pedagógica como prática social, favorece o desenvolvimento profissional dos sujeitos.
- Verificamos que, segundo as professoras, a universidade não é o único centro de formação, mas ocupa lugar de destaque no processo formativo.
- As situações de interlocuções (em interações com os pares, com os professores/as formadores/as, outros/as profissionais da área ou/e áreas afins, entre outras) foram indicadas pelas professoras cursistas como momentos⁸ mais relevantes para a ressignificação dos saberes. Nas falas das professoras,

⁸ Esses momentos correspondem tanto aos momentos relativos à fase presencial e à fase vivencial quanto nos desdobramentos possibilitados pelas reflexões e construções suscitadas no curso de formação: promoção de eventos de formação, publicações de trabalhos realizados etc.



percebemos que os saberes do Outro eram confrontados com as histórias profissionais de cada uma e tomados como referência para construção de novos saberes.

- As novas significações decorrem, impreterivelmente, em virtude do lugar que a prática docente passou a ter para as professoras: espaço de ação-reflexão-ação.
- Mesmo considerando importante a relação teoria/prática, a maioria das professoras destaca os aspectos considerados práticos como relacionados às aprendizagens mais eficazes, possibilitadoras de mudanças com as crianças.
- A participação das professoras, nas atividades durante o curso, era atribuída à relação feita por elas entre os conteúdos/temas em estudo e as estratégias metodológicas/atividades propostas e suas necessidades e aspirações.
- As falas das professoras denunciam na Formação Inicial mais uma vez a ausência de saberes específicos relacionados à Educação Física na Educação Infantil. Para a maioria, o curso de especialização caracterizou-se como formação inicial na área de Educação Física na Educação Infantil. Por essa razão, os objetivos pretendidos para uma especialização como aprofundamento se concretizam como imbricados em um processo espiralado, de rupturas e avanços.
- No processo de aprofundar antigas questões, houve o surgimento de muitos outros questionamentos pelas professoras e, nesse percurso, houve avanços e rupturas no fazer com as crianças.
- Professores que atuam em instituições educativas com crianças precisam rever/reestruturar suas concepções/imagens de infância, de formação docente, de construção de conhecimentos, de professor, bem como de Educação Física, repensando o trabalho educativo em seus contextos escolares.
- A Educação Física passou a existir nas reflexões, nos diálogos e nas ações do grupo tanto no curso de formação quanto na escola, na medida em que se constituía um espaço para se falar sobre práticas já vividas ou vistas, textos lidos, filmes assistidos, histórias contadas ou ouvidas, informações que já dispunham, e, assim, relacionar os temas discutidos nas aulas a outras referências, e vincular o grupo aos conteúdos/temas da formação. Desse modo, as aulas consistiram em uma série de condições constitutivas das possibilidades de apreciar, refletir, articular, mobilizar saberes e, assim, construir novos saberes, ressignificando os outros. As aprendizagens de cada um professor – formador e cursista - eram compartilhadas, narradas e ouvidas de outros jeitos, considerando as singularidades de cada sujeito e os limites do curso. E a partir daí, contadas, recontadas, tornando-se, possivelmente, referências de novas práticas. São palavras que se constituíram/constituem de muitos significados e produziram/produzem muitos sentidos.

Os dizeres das professoras exaltam os seguintes princípios e eixos organizadores de uma formação continuada:

- A experiência de formação docente é vivida por um sujeito adulto, na condição de aprendiz, em uma perspectiva de quem deve assumir a prática educativa mediante a reflexão de suas diversas experiências.
- A postura reflexiva da prática pedagógica deve ser construída no processo permanente, inacabado de reelaboração de saberes.
- O professor, cursista e/ou formador, é aprendiz, um ser complexo e não apenas cognição; é, também, emoção e motricidade. De acordo com suas condições de trabalho, de formação, ele se forma e é formador, nesse contexto, não se constitui sozinho.
- A figura do professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois sua postura é sempre modelo/referência a ser seguido/a ou rejeitado/a.



- A partilha de saberes com os pares se faz necessária para a ampliação e aprofundamento das inquietações.
- A formação continuada deve oportunizar a cada um a seu modo, considerando a pluralidade do grupo, estabelecer relação com os saberes no sentido de produção de fins e de novos saberes que contribuam com a transformação do fenômeno educativo, que é uma das maiores preocupações dos cursistas para a docência.
- Os professores precisam reconhecer que uma proposta político-pedagógica é relação com os saberes e, portanto, ao mesmo tempo, teoria e prática.
- Os cursos de formação continuada demandam a inclusão das culturas da infância como referência na formação de professores que atuam na Educação Infantil – valorização e produção das culturas infantis; crianças como sujeito de direitos ativos e participantes e adultos responsáveis pela construção de um espaço onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva.

Consideramos que, no contexto de cada vez mais oferta de dispositivos de formação continuada, conhecer as perspectivas de professores sobre formação poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a implementação de novas ações, possibilitando a construção de caminhos, cada vez mais exitosos. Uma formação que contribui com novas formas de atuação educativa pode ser considerada adequada e, se essas intervenções se incorporam à prática, tornam-se um *habitus*⁹.

Esperamos que os novos saberes produzidos pela investigação possibilitem a organização de dispositivos formativos considerando os sujeitos participantes e seus processos históricos, sociais e culturais como imprescindíveis para outros desdobramentos em ambientes educativos diversos.

Reafirmamos que a participação em cursos de formação não garante mudanças, mas explicita a vontade por mudanças e, sobretudo, pode provocar mudanças da/na prática pedagógica. Por fim, consideramos que cursos de formação continuada, com base nos princípios destacados no curso investigado, podem oferecer elementos imprescindíveis para a ressignificação dos saberes do professor de educação física na educação infantil, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, segundo as professoras investigadas, as reflexões/análises dos resultados obtidos constataram que a formação continuada é uma exigência da constituição do ser professor e apontaram como fatores essenciais dessa formação: o caráter reflexivo; a relação entre teoria e prática; uma formação centrada em uma prática próxima à realidade de todos e de cada sujeito envolvido e as interlocuções com os pares, os formadores e outros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1998. p. 99-122.

⁹ Tomado como “[...] certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2006, p. 181)



AMADO, João. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação**. FPCE- Universidade de Coimbra. 2009. Texto inédito.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. Suplemento 4, p. 53-60, 2001. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

BRACHT, Walter. A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Campinas: **Cadernos CEDES**, 1999. n. 48, p. 69-88.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006. 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, MEC/SEB. 2006b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. 2009.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p.13-84.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.



ESTRELA, Maria Teresa. Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 39, n. 2, p. 433-450. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação permanente do professorado**. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**, ano 10, n.40, p.21-22, novembro/janeiro. 2006/2007.

MELO José Pereira de; BORBA, Sandra Maria. **A Importância do Ensino de Arte e Educação Física na Escola**. Caderno Informativo do Paidéia. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006. p. 21-32.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-25.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica. Campinas: **Cadernos CEDES**, n. 35, jul, p. 62-77. 2000.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Irene C. A. et al. Cultura Corporal de Movimento: ensino da infância. In: RANGEL, Irene C. A. (Coord.). **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2010. p. 16-78.

SAYÃO, Débora. Educação Física na Educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Florianópolis: **Motrivivência**, v.11, n.13, 1999. p.221-238.

SIRGADO, Angel Pino. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. 3. ed. Campinas, SP: **Cadernos CEDES**, n. 24, p.38-51. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Endereço: Rua Joaquim Fagundes, 617 Tirol. Natal -RN.

CEP: 59.022-500

E-mail: naire@digizap.com.br

Recurso Tecnológico para apresentação de trabalho: Data show