

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

**AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE VITÓRIA**

**VITÓRIA
2022**

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

**AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE VITÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M315p Marchiori, Alexandre Freitas, 1971-
As práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória / Alexandre Freitas Marchiori. - 2022.
252 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Formação de professores. 2. Educação física. 3. Educação Infantil. 4. Comunicação escrita. 5. Educação permanente. I. Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

**AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof. Dr. Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Maria Angela Borges Salvadori

Universidade de São Paulo
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília da Silva Camargo

Universidade Federal de Santa Maria
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

DEDICATÓRIA

A Covid-19 levou 661.182 vidas no Brasil, conforme registro em 08/04/2022. Dedico este trabalho a estes que se foram, que não podem ser esquecidos, e suas famílias. Alguns são próximos: França, Junior, Josimar, Suélia...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelo cuidado e por nos capacitar nessa jornada. Que possamos ser luz e bênção na vida por onde passarmos. “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz. Ah, meu Deus! Eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será! Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita”.

Agradeço aos meus pais, Ana e Waldir, pelo incentivo a estudar. Não mediram esforços para que pudesse seguir na vida acadêmica. Ainda sou aquela criança que ama estudar e continuo apaixonado em aprender.

Agradeço à minha companheira de jornada de vida. São 31 anos juntos (28 de casados), compartilhando alegrias, sonhos, expectativas e realizações. Giovanna, você é uma mulher que me ajuda a ser uma pessoa melhor a cada dia. Amo-te.

Agradeço aos meus filhos, Jen e Jon, por florescerem em nossas vidas. Vocês são muito importantes para nós, dois motivos para seguirmos firmes na fé. Papai ama vocês.

Agradeço a meu amigo e orientador André da Silva Mello, um homem que admiro pela competência, dedicação e respeito ao próximo. Obrigado por me aceitar como orientando, por compartilhar o seu tempo comigo e pela caminhada no doutorado. Espero seguirmos nessa parceria.

Agradeço à família NAIF, um coletivo fantástico, com pessoas maravilhosas, com meninos e meninas comprometidos com as infâncias. Vocês me acolheram, abraçaram minha/nossa pesquisa e fizeram dessa jornada um caminho suave. Agradecimento especial a Vanessa, que me ajudou nos primeiros rabiscos dessa tese e a Laura, que no seu processo de Iniciação Científica fez a diferença nessa tese. Gratidão.

Agradeço aos membros da banca por contribuírem com o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigado professora Maria Angela pelo carinho e acolhida. Você é uma joia que encontrei nessa caminhada. Obrigado professora Valdete, desde o mestrado que sua presença ilumina minha vida e agora, no doutorado, foi importantíssima nesse diálogo, sempre zelosa e cuidadosa. Ao professor Amarílio,

um dos grandes nomes da Educação Física que nos inspira a sermos responsáveis com nossas pesquisas e relações pessoais. Um exemplo importante para mim. Obrigado. E ao professor Wagner, um amigo de caminhada que apoia nossas conquistas e sempre se mostrou próximo na minha constituição docente. Muito obrigado.

Aos professores dinamizadores de Educação Física, amigos de caminhada, Rogério, André, Priscila, Giovana, Marcão, Merinha, Fernanda Rezende, Jabes, Luiza Rafael e Olívia. Nossas histórias estão entrelaçadas. Obrigado a vocês por compartilharem conhecimentos tão valiosos comigo nessa nobre tarefa de ser um bom professor da Educação Infantil.

Aos professores que participaram desse processo formativo realizado em 2019, sujeitos da pesquisa. Vocês fizeram a diferença. Muito obrigado pela parceria e confiança depositada.

Às crianças do CMEI Dr. Denizart Santos e a equipe maravilhosa dessa família Denizart. Vocês são parte dessa conquista. Deixo um abraço apertado à minhas colegas de trabalho Diolira e Marilene. Obrigado a todas pelo apoio, suporte e torcida. “Eu fico com a pureza da resposta das crianças: é a vida, é bonita e é bonita”.

[...] De acordo com Arendt, viver entre as pessoas de modo humano pressupõe a capacidade de escapar do domínio da pura necessidade para um espaço que é qualitativamente diferente – o espaço da ação e do discurso, onde as pessoas realizam sua capacidade para falar e agir. A condição sine qua non para a ação e o discurso é a pluralidade humana, “o fato de que homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o Mundo” (1958: 7). Porque as pessoas são diferentes – e ao mesmo tempo as mesmas – a ação e o discurso tornam-se necessários: se nós fôssemos todos idênticos não haveria a necessidade de comunicação ou da ação sobre o que nunca varia; se nós não tivéssemos nada em comum a fala perderia seu próprio fundamento e a ação não justificaria a si mesma. É na experiência da pluralidade e da diversidade entre perspectivas diferentes – que, porém, pode levar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro da esfera pública pode ser encontrado. [...] É na arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado. Mais ainda, porque sua realidade é plural, a esfera pública tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o Mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente. A única possibilidade para que ocorra uma coincidência de perspectivas depende do esforço de uns em direção aos outros, de um processo de ação e discurso que contenha tanto as diferenças como as similaridades entre as pessoas – isto é, diálogo.

(Sandra Jovchelovitch, 2013, p. 56-57).

RESUMO

A presente tese analisa o conjunto das práticas de escrita na formação continuada com professores de Educação Física no cenário da pós-graduação da área e na rede municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Essa formação corresponde a um projeto de extensão universitária realizado em 2019 (PROEX/UFES n. 626). Trata-se de uma parceria entre universidade, representada pelos participantes do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), e a Secretaria de Educação (SEME) da rede municipal de Vitória. A pesquisa exigiu uma combinação metodológica em que a Pesquisa-ação Colaborativa foi mobilizada para subsidiar o desenvolvimento do estudo. No primeiro capítulo, empregou-se a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento para analisar a produção acadêmica relacionada às dimensões da escrita na formação continuada de Educação Física na Educação Infantil. Já no segundo capítulo, analisaram-se as produções textuais de 31 professores sobre as práticas de escrita docentes. Em relação ao terceiro capítulo, operou-se com os dados produzidos durante a execução da pesquisa colaborativa a partir dos registros nos fóruns de discussão (aplicativo *WhatsApp*), dos diferentes momentos da formação continuada (encontro inaugural, atividades na plataforma VixEduca, discussão por grupo de trabalho temático, seminário de práticas e escrita do material didático-pedagógico) e do diário de campo. Para o quarto capítulo, adotou-se a pesquisa documental para analisar o produto final da formação continuada. Os participantes do estudo correspondem a 38 profissionais da educação (professores de Educação Física e Artes, pedagogos, professores regentes, assistentes de educação infantil, diretores, estagiários) participantes do processo de formação continuada e 14 representantes da universidade. O aporte teórico fundamenta-se em Michel de Certeau e Mikhail Bakhtin. Dentre os resultados, destaca-se que as práticas de escrita na formação continuada de professores ainda carecem de investigação no campo da Educação Física, pois essa ação possui pouca representatividade nas pesquisas encontradas. O ato de escrever não envolve só o querer pessoal, mas requer condições e os processos necessários para se possibilitar a escrita reflexiva. Considera-se a extensão universitária como uma rica oportunidade para estabelecer políticas públicas de valorização docente e retorno à sociedade pelo investimento na educação, reforça-

se seu caráter formativo e de produção de conhecimento. Evidencia-se a pertinência da Pesquisa-ação, tendo em vista a produção de conhecimento que aproxima o campo acadêmico dos cotidianos da Educação Infantil. No material didático-pedagógico, os professores compartilharam suas práticas e conhecimentos, reconhecidos nas suas artes de fazer. A tese de que o processo de formação continuada mediado pela escrita como percurso formativo é uma condição de o professor ocupar um espaço de produtor de conhecimento, caracterizando-se como uma prática política e emancipatória, mostra-se profícua.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil. Escrita Docente.

ABSTRACT

Analyzes the set of writing practices in continuing education with physical education teachers from the municipal Early Childhood Education network in Vitória city in Espírito Santo state. This formation corresponds to a university extension project carried out in 2019 (Federal Espírito Santo University/ extension program number 626). It is a partnership between the university, represented by the participants of the Learning Center with Children and their Activities, and the Education Department of the municipal network of Vitória city. The research required a methodological combination, in which Collaborative Action Research was mobilized to support the development of the study. In the first chapter, bibliographic research was used, of the state of knowledge type, to analyze the academic production related to the dimensions of writing in the continuing education of Physical Education in Early Childhood Education. In the second chapter, the textual productions of 31 teachers on teaching writing practices were analyzed. In relation to the third chapter, it was operated with the data produced during the execution of the collaborative research, from the records in the discussion forums; the different moments of continuing education (Inaugural meeting; activities on the VixEduca platform; discussion by the Thematic Working Group; seminar on practices; and Writing of the Pedagogical Didactic Material); and field diary. For chapter 4, documental research was adopted to analyze the final product of continuing education. The study participants correspond to 38 education professionals (Physical Education and Arts teachers, pedagogues, regent teachers, Early Childhood Education assistants, directors, interns) participating in the continuing education process and 14 university representatives. The theoretical contribution is based on Michel de Certeau and Mikhail Bakhtin. Among the results, it is highlighted that writing practices in the continuing education of teachers still lack investigation in the field of Physical Education, as it has little representation in the research found. The act of writing does not only involve personal desire, but requires conditions and the necessary processes to enable reflective writing. University extension is considered a rich opportunity to establish public policies for teaching appreciation and return to society through investment in education, reinforcing its training and knowledge production character. The relevance of action research is evidenced, in view of the production of

knowledge that brings the academic field closer to the daily life of Early Childhood Education. In the Didactic-Pedagogical Material, the teachers shared their practices and knowledge, recognized in their arts of making. The thesis that the continuing education process, mediated by writing as a training path, allows the teacher to occupy a space as a producer of knowledge, characterizing itself as a political and emancipatory practice, proves to be beneficial.

Keywords: Education, Continuing. Physical Education. Child Rearing. Writing.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Capa do e-book, produto final da formação continuada de professores de Educação Física em 2018..... | 34 |
| Imagem 2 – Print da página da plataforma VixEduca, utilizada na formação..... | 78 |
| Imagem 3 – Divulgação do Seminário de práticas pedagógicas nos canais de publicidade da PMV | 97 |
| Imagem 4 – Encontro inaugural da formação continuada no laboratório do NAIF/CEFD/UFES..... | 131 |
| Imagem 5 – Encerramento do encontro inaugural, com a participação do grupo de dança Andora da UFES | 132 |
| Imagem 6 – Momento do seminário realizado no “miniauditório” do CEFD/UFES, uma das etapas da formação continuada..... | 132 |
| Imagem 7 – Fragmentos das páginas 18 e 19 do material didático-pedagógico, em que são apresentados os Temas Infantis de Vitória abordados na formação de 2019 | 159 |
| Imagem 8 – Capa do livro Formação continuada e produção de conhecimento: experiências docentes da Educação Física com a Educação Infantil..... | 160 |
| Imagem 9 – Crianças manipulam a terra para o plantio de sementes | 165 |
| Imagem 10 – Crianças brincam pendurados em uma goiabeira | 165 |
| Imagem 11 – Fragmento da página 56 do material didático-pedagógico, em que a cantiga de roda O Sapo Não Lava o Pé é ilustrada..... | 175 |
| Imagem 12 – Recorte da página 65 do material didático-pedagógico, exemplificando a possibilidade de pesquisa a partir dos links indicados para a investigação sobre brinquedos sustentáveis | 177 |
| Imagem 13 – Fragmento da página 114 do material didático-pedagógico, em que são indicados alguns sites sobre as questões étnico-raciais..... | 178 |
| Imagem 14 – Fôlder de divulgação do curso de extensão universitária sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil | 189 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Descrição das estratégias de busca e de refinamento de resultados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES..... | 51 |
| Tabela 2 – As 23 instituições envolvidas nas pesquisas selecionadas e a sua distribuição quantitativa por IES..... | 54 |
| Tabela 3 – Bibliografia referenciada sobre formação de professores, organizada por ordem de recorrência..... | 55 |
| Tabela 4 – Categorização por contagem frequencial..... | 80 |
| Tabela 5 – Inventário dos elementos e contagem de palavras..... | 116 |
| Tabela 6 – Dados sociodemográficos dos cursistas participantes da produção do material didático-pedagógico..... | 118 |
| Tabela 7 – Dados sociodemográficos dos tutores participantes da produção do material didático-pedagógico..... | 121 |
| Tabela 8 – Distribuição de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a Educação Básica do país em 2020..... | 154 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Progressão das produções por ano de publicação/defesa | 53 |
| Gráfico 2 – Participação das editoras no processo de aquisição do PNLD em 2020 | 150 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Indicadores de execução do projeto de Pesquisa-ação Colaborativa no curso de Formação Continuada Com Professores de Educação Física na Educação Infantil | 42 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

FEUSP- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GESA – Grupo de Estudos sobre Autismo

GTT – Grupo de Trabalho Temático

LDEF – Livro Didático de Educação Física

LILACS – Literatura Latino Americana para Ciências da Saúde

MDP – Material Didático-Pedagógico

MEC – Ministério da Educação

NAIF – Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROEMV – Programa de Educação Multicultural de Vitória

PUC (SP) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC (PR) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretarias de Educação Especial

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SESu – Secretaria de Educação Superior

SIEX – Sistema de Informação de Extensão

TIV – Temas Infantis de Vitória

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPb – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Unb – Universidade de Brasília

UNESP (Marília) – Universidade Estadual de São Paulo em Marília

UNESP (Rio Claro) – Universidade Estadual de São Paulo em Rio Claro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNISO – Universidade de Sorocaba

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USJT (SP) – Universidade São Judas Tadeu

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 22 |
| APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO | 22 |
| CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO | 28 |
| OBJETIVOS..... | 38 |
| Objetivo Geral | 38 |
| Objetivos Específicos | 39 |
| PERCURSO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO | 39 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES | 48 |
| 1.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA | 50 |
| 1.2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 52 |
| 1.2.1 A formação continuada na primeira etapa da Educação Básica | 58 |
| 1.2.2 Os processos de escrita empregados na formação continuada | 63 |
| 1.2.3 Os contextos da Educação Física na Educação Infantil: o currículo localizado e sua dinâmica curricular | 66 |
| 1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES | 70 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 74 |
| 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... | 76 |
| 2.2 A ESCRITA COMO EXERCÍCIO DOCENTE | 81 |
| 2.3 FORMAS DE ESCRITA: <i>ESCRITA BUROCRÁTICA</i> E <i>ESCRITA REFLEXIVA</i> . | 89 |
| 2.4 A ESCRITA COMO CAMINHO FORMATIVO | 98 |
| 2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 106 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO COLABORATIVA... | 109 |
| 3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO | 113 |
| 3.2 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ESCRITA | 117 |
| 3.3 A FORMAÇÃO COMO LUGAR DE AFETOS E AFECÇÕES: MEMÓRIA DE FUTURO..... | 123 |
| 3.4 A PLURALIDADE DE VOZES NO COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS E NA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E EQUIPE FORMADORA | 128 |
| 3.5 A ESCRITA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO | 138 |
| 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO COLABORATIVA | 142 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL... | 144 |
| 4.1 O CENÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO..... | 148 |
| 4.2 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA | 157 |
| 4.3 AS ARTES DE FAZER DOS PROFESSORES NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO | 158 |
| 4.3.1 As agências das crianças..... | 162 |
| 4.3.2 A dinâmica curricular da Educação Infantil | 170 |
| 4.3.3 Os usos e apropriações das práticas de escrita pelos professores | 180 |
| 4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 190 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 193 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 202 |
| | |
| APÊNDICES | 218 |
| APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 219 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 220 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE C – Relação de trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 222 |
| APÊNDICE D – Algumas referências sobre formação continuada de professores utilizadas nas teses e dissertações selecionadas, em ordem alfabética | 225 |
| APÊNDICE E – A experiência da formação em imagens | 229 |
| APÊNDICE F – Certificação das diferentes cargas horárias cursadas pelos professores na formação continuada | 247 |
| | |
| ANEXOS | 248 |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP | 249 |
| ANEXO B – Circular Interna/PMV 178/2019: Divulgação do Seminário de Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física | 253 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Certa vez, quando ainda na graduação, eu questionei sobre a possibilidade de ser autor e participar da produção de conhecimento, de escrever e divulgar os *saberes-fazer*s (ALVES, 2010) advindos da prática docente, vislumbrou-se aí uma tática peculiar: o relato de experiência. O argumento consistia na perspectiva do professor escrever e relatar sobre suas ações e fundamentos mobilizados no processo de ensino-aprendizagem. Por conta da particularidade da experiência, mesmo que alguém externo escrevesse sobre o assunto, a escrita autoral do professor revelaria nuances, peculiaridades que poderiam passar despercebidas à observação.

Havia um discurso no cenário acadêmico (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001) que indicava que o professor se utilizava da escrita apenas como ferramenta de trabalho, ou seja, toda a sua produção e registro ficariam restritos ao cotidiano escolar e atenderiam exclusivamente ao processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse discurso, mesmo que essa produção textual fosse divulgada em seminários ou congressos, a dimensão científica estaria sob a tutela dos centros de pesquisas e seus representantes, no caso, professores universitários e pesquisadores com reconhecimento acadêmico. Romper com essa perspectiva teórica demandaria um processo de mudança de paradigma: mobilizar outros pressupostos teóricos que permitissem a coexistência dos saberes, “uma ecologia dos saberes” (SANTOS, 2007).

O meu processo de imersão na Educação Infantil a partir da aprovação em concurso público na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) em 2007 exigiu o retorno aos conceitos e disciplinas trabalhados na formação inicial e o estudo sobre a atuação do professor de Educação Física nessa primeira etapa da Educação Básica. Ao iniciar os trabalhos, houve a necessidade de buscar referenciais teóricos que sustentassem uma prática pedagógica que reconhecesse as crianças como agentes

produtores de cultura e que também valorizasse a especificidade da área. Ao defender uma especificidade da Educação Física na Educação Infantil, progressivamente planejei ações que dessem visibilidade aos *saberes-fazer*es que estavam presentes nas ações pedagógicas nesse contexto educacional.

Esse contato com a formação de professores esteve presente durante minha permanência no Pró-Licenciatura¹ em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2008 a 2012. A proposta consistia na formação de professores que estavam em exercício docente na área de Educação Física, mas não possuíam formação específica ou apenas o ensino médio. Nesse caso, o processo de formação inicial assumiu uma característica diferenciada, aproximando-se de uma perspectiva de formação continuada na qual os cursistas já estavam atuando com Educação Física, tinham experiência pedagógica, já estavam inseridos nos cotidianos escolares e buscavam uma habilitação acadêmica para exercer suas funções docentes.

Dessa forma, o processo de formação exigia adequações que valorizassem os *saberes-fazer*es dos professores e ampliassem suas possibilidades formativas. A escrita de um memorial e o registro em portfólio foram estratégias adotadas pela coordenação do Pró-Licenciatura para que os professores conseguissem sistematizar seus conhecimentos e avançar na sua formação. Assim sendo, fiz parte desse processo formativo exercendo a tutoria e acompanhei vários trabalhos. É justamente nesse processo de formar professores que ganha destaque as participações em eventos científicos e os convites para debates, acompanhados de uma produção acadêmica e a sua divulgação em periódico da educação, especificamente, a Revista eletrônica *Zero a Seis*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)².

¹ O Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf.

² Essas publicações podem ser acessadas no site da revista *Zero a Seis*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>>, conforme os seguintes volumes: v. 10, n. 18, a. 2008; v. 11, n. 19,20, a. 2009; v. 12, n. 22, a. 2010; v.14, n. 25, a. 2012; v. 15 n. 27-28, 2013; v. 16, n.30, a. 2014; v. 17, n. 31-32, a. 2015; v. 20, n. 38, a. 2018; v. 22, n. 41, a. 2020.

Em 2010, houve a minha aprovação no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. A dissertação teve como tema “A criança como ‘sujeito de direitos’ no cotidiano da Educação Infantil”, por considerar esse espaço de formação e constituição dos sujeitos – professores, assistentes, gestores e crianças – um campo de experiências riquíssimas para se debruçar e qualificar essa relação educativo-formativa.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desses anos na Educação Infantil e as parcerias firmadas nessa caminhada de constituição docente foram divulgadas em Congressos e Seminários³. Na busca por novos espaços de trabalho e qualificação profissional, mediante um processo seletivo para professor na Faculdade Pitágoras (Guarapari/ES) no final de 2012, ocorreu a minha contratação para atuar no curso de pedagogia, iniciando, no primeiro semestre de 2013, um novo espaço educativo, na formação inicial de professores. As disciplinas ministradas abordaram questões que remeteram à prática docente na Educação Infantil.

A relação com o processo de formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil ao longo desses anos também foi uma realidade vivenciada no meu cotidiano docente. As faculdades particulares Salesiano e Multivix, nas disciplinas de Estágio curricular na Educação Infantil e Docência na Educação Infantil, mantiveram uma aproximação com o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que atuo e eu acompanhava os alunos em formação inicial. Isso permitia compreender a importância do registro sistemático da prática pedagógica, o planejamento e as reflexões teóricas advindas desses documentos.

Os alunos que frequentaram esse espaço recebiam atenção e puderam sistematizar os aspectos didáticos metodológicos para o exercício da função docente, bem como produziram conhecimentos necessários às disciplinas curriculares. Estar na escola e receber alunos da graduação ou licenciatura em Educação Física despertava o interesse em sistematizar os *saberes-fazer*s presentes nesse cotidiano e em publicizar os conhecimentos advindos dessa relação colaborativa.

Como pode ser observado, o envolvimento com processos de formação continuada de professores faz parte da minha trajetória docente desde o ingresso na rede pública de ensino da PMV. Foi justamente nesse movimento que a polifonia,

³ Essas informações podem ser consultadas na plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br>.

caracterizada por uma pluralidade de vozes, “a maneira pela qual as vozes dos outros (autores anteriores, destinatários hipotéticos) se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação” (BAKHTIN, 1997, p. 208), passa a compor minha constituição docente. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 90),

Esse, portanto, é o caráter da arquitetônica concreta do mundo na visão estética. Aqui o momento de valor está condicionado em toda parte *não* pela fundação lógica com princípio, mas pelo lugar único de um objeto na arquitetônica concreta do evento, do ponto de vista do lugar único de um sujeito participante. Todos esses momentos são afirmados e fundados como momentos constituintes na unicidade concreta de um ser humano. Os momentos espaciais, temporais, lógicos, valorativos – todos são consolidados ou “encorpados” aqui na sua concreta unidade (terra natal, distância, o passado, foi, será, etc.); Todos estão correlacionados com um centro de valores concreto, isto é, estão subordinados a ele arquitetonicamente, e não sistematicamente; não compreendidos e localizados através dele e dentro dele. Cada momento está vivo aqui como um momento único, e a própria unidade não é senão um momento da unicidade concreta de um ser humano.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas, elas foram se configurando e se ampliando ao longo da trajetória em três CMEIs da rede municipal (dividindo carga horária em duas instituições em 2007, uma em 2008 e uma instituição em 2009, permanecendo nesse último espaço até o presente momento). Contingências espaciais, estruturais, sociais, culturais, políticas e didático-pedagógicas impactaram os saberes docentes e, conforme Tardif (2014, p. 38), os saberes curriculares e experienciais ficaram em evidência. O processo de apropriação e de ressignificação da cultura corporal ocorreu no diálogo com as crianças e suas famílias, valorizando a sua participação, protagonismo e produção cultural.

No trabalho de Mello *et al.* (2012, p. 542), os autores constataram uma lógica disciplinar em um contexto que não se organiza dessa forma, a Educação Infantil. Nesse sentido, propõe-se “uma perspectiva de formação, de conhecimento e de atuação profissional que respeita as especificidades de cada área de atuação, mas, ao mesmo tempo, [que] estimula o trabalho entre os diferentes profissionais da escola”. Dessa forma, a formação continuada de professores permite a construção de novos conhecimentos, a transformação das práticas cotidianas e a participação da universidade nessa tarefa.

É possível afirmar que a parceria com a universidade, no caso, a Universidade Federal do Espírito Santo, sempre esteve presente nesse processo dialógico. Em 2006, com a chegada do primeiro grupo de professores especialistas na rede municipal de Vitória (incluindo professores de Arte), iniciou-se um movimento de aproximação e diálogo entre os professores nesse cotidiano e o acompanhamento das práticas através de grupos de estudo (PRAXIS/CEFD/UFES). Com a chegada de novos professores em 2007, surgiu o desejo e a necessidade de organizar um seminário de práticas, na tentativa de sistematizar os *saberesfazer*es docentes, com uma segunda edição em 2012. O CEFD/UFES foi/é um parceiro fundamental para a construção de estratégias formativas e articulação entre universidade e Educação Básica.

Nessa trajetória, em 2016, foi organizado um ciclo de estudos sobre autismo coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira e membros do Grupo de Estudos sobre Autismo (GESA). Mais uma vez, a universidade abriu suas portas para organizar uma parceria entre professores e pedagogos atuantes nas redes municipais de ensino e colaborar com a formação continuada. Após essa experiência, passei a compor esse grupo de estudos e nos debruçamos sobre pesquisas e leituras que auxiliassem na compreensão da importância das práticas pedagógicas em Educação Física e a inclusão da criança com autismo.

Em 2018, mais uma vez, a UFES, a partir do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)⁴ e em parceria com a SEME/Vitória, institui um curso de formação continuada, com carga horária de até 100 horas, para professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. A chegada dessa proposta formativa veio fortalecer a especificidade da área na Educação Infantil, bem como dialogar com as produções que o NAIF estava conduzindo, além de colaborar para o processo de formação dos alunos da Graduação e Pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Fiz parte desse grupo de professores que se lançou ao desafio de sistematizar os *saberesfazer*es e compartilhá-los ao longo da formação. Como resultado desse

⁴ O Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo tem desenvolvido trabalhos e pesquisas em Educação Física com especial atenção às práticas e seus praticantes no cotidiano da Educação Infantil (MELLO *et al.*, 2012; JESUS, 2014; ASSIS *et al.*, 2015; MELLO *et al.*, 2015; MARTINS *et al.*, 2016a; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; GUIMARÃES, 2018; MELLO *et al.*, 2018).

trabalho, foi organizado em um *e-book* (MELLO; CAMARGO, 2018). Em fevereiro de 2019, efetivei a aproximação com o NAIF e manifestei o desejo de participar dos processos formativos vivenciados pelo grupo, uma vez que havia a perspectiva/convite de continuação da proposta de parceria com a SEME. Desde então, passei a compor essa equipe e a aprofundar os estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil, ou seja, mergulhei nas *aprendizagens com as infâncias e seus fazeres*.

Nesse processo de inserção no grupo de pesquisa, foi possível produzir alguns trabalhos coletivos e publicá-los em periódicos com *Qualis A*. Estou me referindo a dois artigos em especial: 1) *Relações colaborativas entre Universidade e escola na formação docente com a Educação Infantil* (GUIMARÃES; MARCHIORI; MELLO, 2019), em que analisamos as relações colaborativas entre Universidade e Educação Básica na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil, fruto de uma Pesquisa-ação Colaborativa; 2) *Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil* (MELLO *et al.*, 2020), no qual discutimos uma perspectiva para a mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil considerando as especificidades das crianças e das instituições dedicadas à sua educação e em diálogo com os cursos de formação continuada com os professores de Educação Infantil que atuam na rede pública de Vitória/ES.

Sendo assim, a presente proposta de doutoramento está em consonância com a minha trajetória de constituição docente e com o interesse em continuar a colaborar com a produção de conhecimento sobre/com a Educação Física na Educação Infantil. A formação continuada de professores tem feito parte da minha trajetória acadêmica profissional e suscita novos olhares para compreender a parceria entre a UFES e Educação Básica nas diferentes instâncias da educação pública do estado do Espírito Santo.

Estudar o processo de formação continuada de professores possibilita a construção de novos conhecimentos e a transformação das práticas cotidianas, reconhecendo a participação da universidade nessa tarefa como uma devolutiva do investimento público e do caráter social de sua existência. Entendo que essa parceria com a universidade, no caso, a UFES, sempre esteve presente nesse processo dialógico. Estar inserido no Programa de Pós-graduação em Educação Física é uma

oportunidade para discutir sobre as políticas públicas de formação continuada no município e avançar cada vez mais em busca da qualidade do ensino em Vitória.

CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO

O *objeto de estudo* desta tese corresponde às práticas de escrita docente como percurso formativo no processo de formação continuada com professores de Educação Física da Educação Infantil, mediante parceria, via projeto de extensão, entre universidade e Educação Básica. Tendo em vista essa relação colaborativa, a formação continuada pressupõe um movimento de qualificação do trabalho dos professores atuantes nos cotidianos da Educação Infantil e, também, contempla as especificidades tanto da área de Educação Física quanto da Educação Infantil.

Compreendemos que não basta essa mobilização das instituições se não houver interesse direto dos professores, uma vez que o sucesso dessa parceria perpassa o reconhecimento pelo docente sobre a necessidade de continuar seu processo formativo. De acordo com Nóvoa (1995a, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O autor reconhece que a formação se constitui por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal.

A perspectiva de formação docente está prevista na legislação educacional brasileira, sobretudo, no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015a), que estabelece 20 metas para a educação nacional alcançar no interstício de 10 anos (2014 a 2024). No que tange à formação de professores, o PNE apresenta importantes metas para qualificar a atuação docente em todo o país, quer seja direcionada para a formação inicial, quer seja para a formação continuada.

A Meta 16 do PNE (BRASIL, 2015a) apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE (2024); o segundo é garantir a todos(as) os(as)

profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, os contextos e as demandas dos diferentes sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica⁵ (BRASIL, 2015b), quando se referia à formação continuada, recomendava que os programas ofertados pelas redes de ensino estivessem articulados a expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada nível de sua carreira, adequando-se à área de conhecimento em que é formado. Como estratégia de ação, as Diretrizes recomendavam adotar a escola como principal espaço de formação, incentivar o trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola e reconhecer a prática docente como elemento central desse processo.

Esse documento demandava a adoção de metodologias ativas, dentre elas, a Pesquisa-ação, no reconhecimento dos professores como atores sociais e não meros receptores de conceitos e conteúdos. Nesse sentido, os processos formativos deveriam ocorrer *entre* e *com* os próprios participantes, valorizando a prática docente e o professor como conhecedor e pesquisador da sua própria prática pedagógica.

Esse postulado encontrava respaldo na Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015b) ao reconhecer que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do trabalho pedagógico, dos saberes e dos valores éticos no respeito ao protagonismo do professor e na valorização de um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática.

Esse documento foi revogado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁵ Há críticas contundentes sobre esse documento, especialmente quando ele vincula a formação de professores à BNCC. Ver *Uma formação formatada* (ANPED, 2019). (Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 9 abr. 2020.)

Diferente da norma anterior, essa não aborda o aspecto da formação continuada, salvo no seu Artigo 6º:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...]

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

Observa-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reproduz parte o Artigo 3º, parágrafo 5º, incisos VIII, IX e X do documento de 2015 e omite o capítulo IV, que tratava especificamente da formação continuada dos profissionais do magistério. Percebe-se que a resolução em vigor ignorou as especificidades dessa modalidade de formação docente.

Essa base legal que aborda a formação revela uma conjuntura de disputas. Há uma polêmica nesse processo, uma vez que a legislação manifesta as perspectivas de formação, de reconhecimento dos professores, de afirmação da BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, a tecnocracia, dentro outros. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionaram contrárias à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e pedem a sua revogação e a retomada do documento de 2015, caracterizada, conforme defendem, por sua construção dialogada e democrática (TAFFAREL, 2019). As Instituições de Ensino Superior (IES), diante desse momento de *transição* das políticas públicas de formação continuada, podem trabalhar com ambas, uma vez que há um período de dois a três anos para adequação das IES a essa nova resolução.

De acordo com os referidos documentos, a formação continuada traz consigo a ideia de que a constituição dos professores não se restringe a cursos de Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de qualificação profissional permanente. Essa formação, conforme consta no PNE, deve contemplar cursos com carga horária mínima de 80 horas relacionados a áreas específicas. Nesse contexto, compreende-se que as universidades desempenham um compromisso social em fomentar ações que fortaleçam a formação de profissionais qualificados para diferentes áreas e campos de atuação, dentre eles, a Educação Básica.

A inserção do especialista em Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Vitória necessita de uma atenção diferenciada, na qual os saberes e os fazeres dos docentes sejam valorizados em diálogo com a dinâmica curricular da instituição infantil. A Educação Física inserida na primeira etapa da Educação Básica tem suscitado esforços para compreender sua especificidade e contribuições para as demandas formativas/educativas de crianças de zero a cinco anos. É o que revela o trabalho de Nunes e Ferreira Neto (2013, p. 216).

Conforme os autores, a composição histórica da Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória assumiu diferentes formatos: “entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; entre 1997 e 2004, com o Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV); entre 2004 e 2005, com o projeto piloto; e, entre 2006 e 2007, com o professor dinamizador”. Nesse processo, entende-se que os/as professores/as de Educação Física necessitaram dialogar com a legislação em constante mudança e buscar ações de formação continuada para atuar na Educação Infantil.

De acordo com Mello, Assis e Santos (2013), amparados nos estudos com o cotidiano (CERTEAU, 1985, 2012; FERRAÇO, 2005; ALVES; OLIVEIRA, 2008), a prática pedagógica assume centralidade nos processos interpretativos empreendidos na compreensão dos saberes produzidos pelos professores e pelas crianças. Sendo assim, a experiência e o saber-fazer docente necessitam ser valorizados, uma vez que são praticantes dos cotidianos. O processo de formação continuada colaborativa consiste justamente nessa relação e reconhecimento a partir da escrita docente como percurso formativo, da universidade como parceira na

discussão e na reflexão sobre as necessidades advindas das transformações da sociedade e da participação da Educação Física na Educação Infantil.

Nesse processo, a UFES tem colaborado para consolidar estratégias de cursos e projetos de extensão que permitam a manutenção e avanços na oferta de uma educação de qualidade para o público de zero a cinco anos, bem como a sistematização dos *saberes-fazer* docentes e a produção de conhecimentos mediante pesquisas (MELLO *et al.*, 2012; MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013; MELLO *et al.*, 2014a; MELLO *et al.*, 2014b; MELLO *et al.*, 2015; MELLO *et al.*, 2016; ASSIS *et al.*, 2015; MARTINS *et al.*, 2016a; MARTINS *et al.*, 2016b; MARTINS; SCOTTA; MELLO, 2016; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017, 2019; GUIMARÃES, 2018).

Os professores da rede têm participado ativamente dessas ações e colaborado para o reconhecimento do direito da criança aos conhecimentos sistematizados pela sociedade, em especial, ao acesso à cultura corporal de movimento, além do desenvolvimento das suas diferentes linguagens. Esse currículo necessita se atualizar em permanente diálogo com os documentos orientadores, em especial, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), cujas orientações estão pautadas nas interações e nas brincadeiras.

Entretanto, historicamente, os modelos de formação continuada foram pensados de forma fragmentada, a partir de uma lógica de atualização e de reciclagem, produzidos por especialistas externos, de maneira hierárquica. Nessa perspectiva, as formações estão distantes dos cotidianos das escolas e os professores não participam desse processo, ou seja, não são ouvidos. Alves (2017) ratifica a necessidade de que a agenda dos docentes e pesquisadores tenham movimentos e produzam acontecimentos que vão além da simples resistência aos equívocos e imposições de eventuais políticas oficiais, promovendo, dessa forma, formações *com* os professores e não *para* eles.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 23), “[...] muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”. O autor é enfático ao recomendar a recusa do consumismo de *pacotes de formação*, produzidos a partir de uma perspectiva mercadológica e alimentado por um sentimento de desatualização docente.

O processo de formação continuada agrega valor quando se vincula à pesquisa e, conseqüentemente, à produção de conhecimento. De acordo com Ventorim (2005, p. 52), “[...] a pesquisa com o professor e seu saber pretende, dentre outras questões, recolocá-lo no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos”, assumindo-se o caráter emancipatório dessa ação. Tal afirmação é ratificada por Nóvoa (2009), todavia, ele alerta que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico corresponde a um processo de escuta, de análise e de observação, mediante trabalho colaborativo, exigindo tempo e condições que nem sempre estão presentes nos cotidianos dos professores.

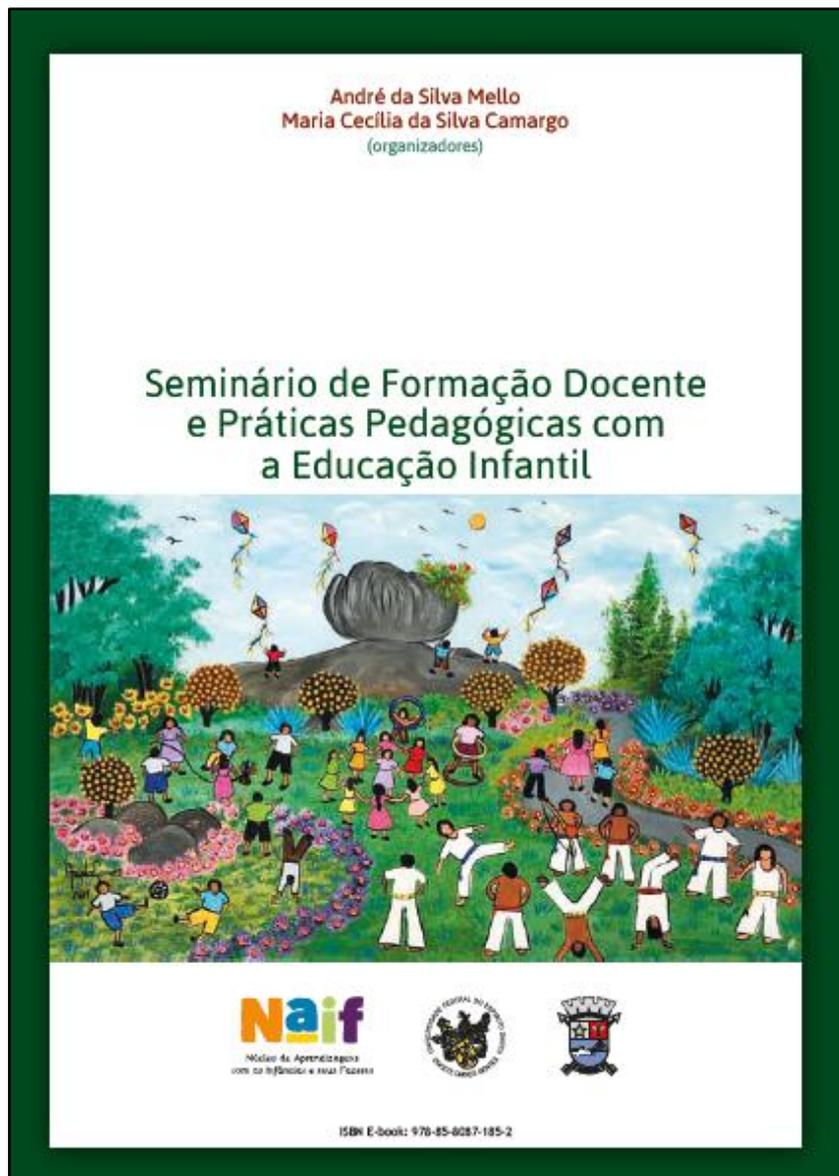
Nessa perspectiva, as políticas de formação continuada que incluam a valorização do magistério, por outro lado, podem se constituir experiências que representem uma intensificação do trabalho docente. Conforme Pereira e Fidalgo (2014), a formação continuada torna-se um mecanismo de intensificação do trabalho quando invade os tempos e os espaços de descanso do professor, além de provocar a sua responsabilização e individualização, ou seja, “[...] é sua responsabilidade e que, portanto, ele deve dispende sozinho dos custos e do tempo para a realização de tal preparação para o trabalho, como se fosse ele o único beneficiado por ela” (PEREIRA; FIDALGO, 2014, p. 147). Os autores valorizam e defende que a formação ocorra, contudo, alertam para a necessidade de ponderar os impactos na vida do educador. Silva e Tortella (2016, p. 32) colaboram com essa discussão ao afirmarem que:

Assim, vimos que a intensificação se refere ao processo de aumento de trabalho e de tarefas dos professores, decorrente das mudanças a que têm sido submetidos e que ela tem diminuído o tempo de preparação, e potencialmente, o tempo para a construção de uma colegialidade legítima entre os professores.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 313-314), “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Bakhtin nos diz que “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”. O autor propõe que nossa fala, ou seja, nossos enunciados refletem as palavras dos outros, das quais nos apropriamos e fazemos

usos consciente e decalcado. Nesse sentido, a formação continuada reflete justamente esse movimento de apropriação e de significação da experiência do outro, um movimento que experimentei em 2018, durante a primeira edição do curso *Narrativas com os cotidianos: formação continuada de professores/as de Educação Física na Educação Infantil* (MELLO; CAMARGO, 2018). Conforme se observa na imagem 1, o produto final dessa primeira formação trouxe as experiências pedagógicas e as reflexões sobre suas trajetórias profissionais.

Imagem 1 – Capa do e-book, produto final da formação continuada de professores de Educação Física em 2018



Fonte: Mello e Camargo (2018).

Buscando romper com um modelo de formação continuada no qual os professores são colocados em posição de passividade, em que seus *saberes/fazer*s não são reconhecidos e valorizados, a Secretaria de Educação de Vitória (SEME) vem construindo diferentes estratégias formativas. Desde 2007⁶, tem se intensificado esse movimento de superação, convidando o professor a participar e a construir as formações continuadas em que estão inseridos. Pesquisas sobre formação realizadas na rede da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) (SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2014; CUEVAS, 2015) indicam uma gradual transformação das práticas formativas, no reconhecimento desse espaço de aprendizagens, na existência de múltiplas estratégias formativas, na valorização da identidade docente e na necessidade de se dialogar com os cotidianos, investigando-se a própria prática.

Nesse contexto, foi realizada a *Formação Continuada com Professores que atuam na Educação Infantil de Vitória* (SIEX/UFES n. 401832 e PROEX/UFES n. 626)⁷. Essa formação foi desenvolvida por meio da parceria entre o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória e vem adotando a prática da escrita como meio de valorizar os professores como protagonistas da formação. Articulou-se uma parceria com a PMV para oferecer um curso de extensão denominado *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória*, ofertado em 2018, e que, em 2019, teve uma segunda edição, incorporada ao calendário de Formação Continuada do município.

Nesse curso, oportunizaram-se experiências formadoras pelas quais os professores refletiram sobre os desafios encontrados no cotidiano em permanente diálogo com as orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, com a

⁶ Conforme Decreto Municipal 12666/2006, alterado pelos Decretos 15540/2012 e 17015/2017, foi instituída uma *Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação*, responsável pela elaboração e acompanhamento dessa política de formação continuada. Não se nega a existência dessa prática anteriormente, contudo, a sistematização desse trabalho ganha visibilidade a partir de 2007, quando se começa a atuar na rede municipal (Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 25/02/2022).

⁷ A formação continuada, na sua primeira versão, ocorreu em 2018, registrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) sob o n. 401832, com início em 16 de maio de 2018. Essa experiência continuou em 2019, mediante Projeto de Extensão (PROEX) da UFES, n. 626, com início em 16 de maio de 2018 e término em 25 de dezembro de 2019.

profissionalidade⁸ docente, com as concepções de infância, com a dinâmica curricular e com seus *saberes-fazer*s acumulados nessa etapa da Educação Básica.

Essa experiência formativa procurou romper com a ideia de formação dos professores como “receptores de conhecimentos, por meio de pacote de soluções teóricas para os desafios que enfrentam no cotidiano das escolas”. O/A professor/a desenvolve uma tarefa complexa e produz um saber-fazer que “não é apenas repetição das teorias e também não é um saber destituído de teorias (ativismo), em fim, um saber-fazer mais afeto às questões do cotidiano, um saber encarnado, produzido na lida diária”. A formação com os professores exige esse desafio de estabelecer relações de alteridade, pois coloca especialistas e pesquisadores no mesmo patamar dos professores, rompendo com a perspectiva de relações hierárquicas de “um saber” sobre “um não saber” (RANGEL, 2013, p. 103-104).

A formação continuada com professores de Educação Física traz a perspectiva de Certeau (1985), na qual a análise das práticas cotidianas revela uma rede de operações, os usos que fazemos *de um elemento de representação ou linguístico*. O autor propõe três elementos fundamentais nas práticas cotidianas: o caráter estético, pois corresponde à *arte de fazer*; o caráter ético, ou seja, o abrir de “um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”; e o caráter polêmico, no qual revela que “todas as práticas cotidianas são defesas para a vida” (CERTEAU, 1985, p. 8). A escrita docente como percurso formativo pode revelar as enunciações desse(a) professor(a) como praticante do cotidiano da Educação Infantil.

Essa prática de formação foi reconhecida pelos professores participantes do curso e valorizada como uma experiência que pode reverberar nos cotidianos dos CMEIs. As demonstrações sobre isso, registradas durante o processo, materializaram-se em solicitações diretas à SEME/PMV para que a parceria com o NAIF prosseguisse na forma de continuidade da formação. A concepção do projeto e a metodologia estiveram em consonância com a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e assentada na relação horizontal e dialógica entre os(as) participantes,

⁸ A profissionalidade docente é entendida como a habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1412).

respeitando-se as diferentes trajetórias pessoas e profissionais de cada um no processo vivenciado.

Diante dessa experiência, da qual fiz parte como cursista, surgiu o interesse em pesquisar, no doutorado, sobre as características que estão presentes nesse curso de formação de professores e a continuidade desse trabalho em diálogo com o cotidiano da Educação Infantil e as crianças, como uma proposta de política pública de formação continuada.

A proposta de doutoramento parte da perspectiva de que a parceria entre a universidade e o município em consonância com a valorização dos saberes e dos fazeres docentes da rede qualifica a prática no cotidiano escolar. Essa aproximação possibilita a ampliação dos conhecimentos compartilhados entre a academia e os cotidianos dos CMEIs.

A disponibilidade de ambiente virtual para a oferta de formação continuada na rede municipal de Vitória em parceria com o grupo de pesquisa NAIF possibilita a construção de estratégias formativas, bem como a produção e a sistematização de conhecimentos na área de Educação Física. Os desejos de formação, produção, qualificação e valorização docente impulsionam os professores da área a somar esforços na consolidação dessa formação, que potencializou o encontro de professores e estudantes de pós-graduação da universidade com os docentes atuantes no cotidiano dos CMEIs.

Busca-se, no trabalho em tela, analisar, sobre a ótica do cotidiano (CERTEAU 1985, 2012), de que maneira a formação continuada de professores, na qual a universidade estabelece uma relação colaborativa com a Educação Básica, possibilita a construção de políticas públicas, constitui estratégias de valorização docente e amplia a produção e a sistematização de conhecimentos na área de Educação Física na Educação Infantil. E, ainda, há o intento de se compreender a maneira como esse modelo de formação continuada possibilita o desenvolvimento de professores reflexivos, pesquisadores e colaborativos (IBIAPINA, 2008), instrumentalizando-os para a oferta de uma prática pedagógica cada vez mais qualificada, integrada ao currículo da Educação Infantil e seus profissionais, sem perder a sua especificidade.

A tese defendida consiste na afirmação de que o processo de formação continuada mediado pela escrita como percurso formativo é uma possibilidade de o professor ocupar um espaço de produtor de conhecimento, caracterizando-se como uma prática política e emancipatória. A partir da pesquisa colaborativa com a universidade, amplia-se a divulgação dos *saberes-fazer* docentes para além das práticas rotineiras de registro e se estabelece alguns desdobramentos: a apropriação dos códigos da escrita, a formação reflexiva do professor, a produção de conhecimentos e a transformação das relações entre universidade e Educação Básica, aproximando os docentes de ambas etapas educacionais.

Nesse sentido, a experiência de formação continuada e as práticas de escrita dos professores de Educação Física e pedagogas que atuam na Educação Infantil podem indicar táticas e estratégias (CERTEAU, 1985, 2012) desses sujeitos no processo de articulação da prática pedagógica. Caminha-se para a construção de currículos não fragmentados, reconhecendo, ainda, a especificidade das áreas e o direito da criança a uma Educação Infantil pública e de qualidade. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de se investigar a existência de uma articulação pedagógica nesse cotidiano da Educação Infantil, bem como reconhecer as contribuições dos diferentes profissionais com formação específica em uma área de conhecimento (Educação Física, Pedagogia e outros). Considerando os argumentos até aqui, indagamo-nos sobre *o que pode a escrita na formação continuada de professores*.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar o conjunto das práticas de escrita na formação continuada com professores de Educação Física no cenário da pós-graduação da área e na rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, a partir da relação colaborativa no processo de formação continuada de docentes desenvolvido em parceria com o

NAIF/CEFD/UFES mediante a valorização das práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil.

Objetivos Específicos

- 1) Analisar a produção na pós-graduação sobre as práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física da Educação Infantil por meio do catálogo de teses e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).
- 2) Analisar o conjunto das práticas de escrita na formação continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES.
- 3) Analisar a formação continuada com professores da Educação Infantil por meio das práticas de escrita na elaboração de um material didático-pedagógico (MDP) produzido com os participantes da *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES*.
- 4) Analisar as artes de fazer dos professores de Educação Física e as diferentes maneiras que eles operaram com os pressupostos da formação: concepção de infância, concepção de Educação Física e a dinâmica curricular, em diálogo com as práticas de escrita do/no MDP.

PERCURSO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

A pesquisa exigiu uma combinação metodológica, em que a Pesquisa-ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) foi mobilizada para subsidiar o desenvolvimento do estudo. Tal metodologia busca conciliar a formação de professores com a produção de conhecimentos com base nas experiências pedagógicas compartilhadas e nas

interações entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse método, destaca-se a valorização de atitudes de colaboração e a reflexão crítica entre os sujeitos, “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, consuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

De acordo com Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122), “a pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo”. Os autores explicam que o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, valorizando-se o processo educativo e as relações estabelecidas pelos docentes e pesquisadores. Essa interação no campo de pesquisa possibilita a tomada de consciência do contexto no qual estão inseridos a partir de uma visão e compreensão crítica das suas atuações. Nesse sentido, “[...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los” (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

A relação colaborativa entre docentes da Educação Básica e da universidade tem se revelado profícua na formação continuada de professores. Essa relação, com foco nas práticas desenvolvidas no chão da escola, busca estabelecer interlocuções entre a teoria e a prática. Para tanto, adota a escrita como percurso formativo, em que a escrita sobre si e sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil contribui para afirmação/ressignificação de identidades docentes e para a produção de conhecimentos socialmente referenciados. Apostamos na escrita de si como importante elemento mediador da formação docente. Para Souza (2006, p. 135-136):

A escrita narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens e experiências.

Nessa mesma direção, Josso (2004) salienta que o processo de elaboração de narrativas por meio de diferentes procedimentos oportuniza experiências formadoras pelas quais os docentes podem indagar sobre suas identidades profissionais. Trata-se, portanto, de narrar a própria experiência, podendo, ao longo desse processo, conferir-lhe novos sentidos.

A pesquisa se constituiu como eixo da formação docente, em que se trabalha com a perspectiva do professor como pesquisador da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Nesse sentido, além de auxiliar para a superação dos desafios encontrados no cotidiano da sua prática, o estudo também contribui para que ele construa conhecimentos de natureza pedagógica, rompendo com a representação de que a universidade produz os conhecimentos e os professores os reproduzem em seus contextos escolares.

Essa proposta de pesquisa-formação busca superar modelos que estabelecem relações hierarquizadas de poder entre docentes da escola e da universidade, aproximando esses sujeitos para que, por meio de ações solidárias e compartilhadas, possam buscar meios de exercer a docência em um contexto político-econômico e sociocultural complexo e desafiador.

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores, sendo necessário organizar ciclos reflexivos (planejamento, ação, observação e avaliação) que motivem o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes. A Pesquisa-ação requer o envolvimento de todos os participantes e responsáveis pela condução da pesquisa, conforme o Quadro 1 de ações a seguir:

Quadro 1 – Indicadores de execução do projeto de Pesquisa-ação Colaborativa no curso de Formação Continuada Com Professores de Educação Física na Educação Infantil

(Continua)

| Indicadores da Pesquisa-ação | Execução da Formação e suas etapas |
|--|--|
| 1. Estudar os modelos da Pesquisa-ação e aprender como eles podem ser organizados. | Leitura do livro Ibiapina (2008); Leitura do livro IBIAPINA, Ivana Maria L. De M.; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (2016). |
| 2. Organizar levantamento inicial de informações, identificando as pessoas interessadas em participar. Negocie com elas o tempo disponível para as reuniões, cronometrando o tempo disponível para ser dedicado ao trabalho. | Divulgação na Rede Municipal de Vitória: circular interna 106/2019; Pesquisa de temas de interesse; Cronograma de Trabalho, com carga horária e etapas da formação; Período de inscrição on-line. |
| 3. Começar o trabalho com um grupo pequeno. Permitir acesso para outros interessados. Convidar outros interessados. | Limite máximo de 60 participantes; abertura para outros profissionais da Educação Infantil; Início da formação com 38 cursistas. |
| 4. Iniciar o trabalho oferecendo sugestões simples para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar na ação. | Encontro inaugural com a apresentação dos pressupostos teóricos da formação; palestra sobre o livro didático na Educação Física. |
| 5. Estabelecer um cronograma – um período que dê tempo para as pessoas refletirem e informarem os dados e resultados em dois ou três ciclos: planejamento da ação, observação e reflexão da ação. | Cronograma dividido em cinco etapas: 1) encontro inaugural; 2) atividades na plataforma VixEduca; 3) discussão por grupo de trabalho temático (GTT); 4) seminário de práticas; 5) escrita do material didático-pedagógico. |
| 6. Organizar discussões de trabalho colaborativo entre os parceiros da pesquisa. | Tutoria e coordenação da formação atuando junto aos cursistas desde o primeiro encontro; organização por GTT. |
| 7. Esperar que as pessoas aprendam a colaborar, adquiram a experiência e a vivência da colaboração, tolerem os erros. | O curso foi realizado via projeto de extensão universitária na sua segunda edição. Muitos cursistas participaram da formação de 2018. |
| 8. Fazer o monitoramento dos dados constantemente, colecionando dados essenciais para dar conta do objeto de estudo. No caso de necessidade de complementação de dados, marcar reuniões para encontros extras. | Planilha de acompanhamento das atividades, devolutiva dos tutores em cada narrativa produzida; construção do material apresentado no Seminário de práticas; devolutiva da organização do MDP. |
| 9. Planejar sessões de estudo e reflexão por um longo período, oportunizando as trocas. | Atividades com períodos de duas a quatro semanas para leitura, estudo, discussão e produção de síntese via plataforma VixEduca; diálogo e acompanhamento via <i>WhatsApp</i> . |
| 10. Trabalhar para envolver todos no processo da Pesquisa-ação, dando-lhes responsabilidades. | Parceria com a Secretaria de Educação de Vitória (SEME) e professores formadores; envolvimento dos egressos e pós-graduandos do NAIF/CEFD/UFES na tutoria e coordenação. |

Quadro 1 – Indicadores de execução do projeto de Pesquisa-ação Colaborativa no curso de *Formação Continuada Com Professores de Educação Física na Educação Infantil* (Continuação)

| Indicadores da Pesquisa-ação | Execução da Formação e suas etapas |
|--|--|
| 11. Conversar com os seus pares e parceiros da pesquisa, trocando com eles informações sobre o que se faz. | Planejamento coletivo com a equipe formadora; diálogo com os cursistas; acompanhamento contínuo pelo orientador; reunião a cada ciclo reflexivo e reavaliação do curso. |
| 12. Partilhar com o participante os registros. Divulgar os resultados, demonstrando o desenvolvimento do grupo e os avanços para o progresso educativo da escola. | Devolutivas das tarefas do curso via tutoria e plataforma VixEduca; apresentação de pôsteres e comunicações orais; publicação de artigo com os tutores; apresentação do MDP. |
| 13. Escrever no decorrer da elaboração e da operacionalização do projeto; oferecer oportunidades para que os participantes compartilhem e discutam os registros, observando e refletindo sobre os progressos alcançados. | Reunião de planejamento do seminário e avaliação do curso em 05/10; avaliação do seminário de práticas no dia 19/10 e encaminhamentos; orientação individual da escrita do MDP e devolutiva da produção final. |
| 14. Divulgar os resultados alcançados dentro e fora do grupo de pesquisa. | Publicação de artigos; publicação do MDP. |
| 15. Clareza da questão norteadora, dos objetivos do trabalho, não deixando que eles sejam esquecidos. Por essa razão, lembre-os sempre ao grupo. | A proposta, desde o início, foi organizar o MDP e despertar o interesse pela escrita reflexiva dos professores; colaborar para que os professores ocupem esse lugar de poder na sociedade grafocêntrica. |

Fonte: Ibiapina e Bandeira (2016, p. 273-276, adaptado).

O desenvolvimento desse modelo de pesquisa exige uma sensibilização dos colaboradores, bem como a negociação dos espaços e tempos durante o seu processo de desenvolvimento, em diálogo com o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, intercalando-se as sessões de estudo pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes. De acordo com Ibiapina (2016, p. 42):

A característica em destaque é o que essencialmente distingue a condução de pesquisas colaborativas que adotam a perspectiva crítica daquelas que adotam os princípios da pesquisa-ação emancipatória, uma vez que estas consideram a possibilidade de emancipação dos envolvidos e aquela a de empoderamento proveniente do processo de reflexão crítica, que oportuniza o repensar da função sociopolítica dos partícipes no contexto da pesquisa educacional.

Como instrumento de produção dos dados, também utilizamos a entrevista semiestruturadas (APÊNDICE A), realizadas no período de 09/11/2021 a 03/02/2022. Esse instrumento foi testado com duas professoras participantes da formação continuada, mediante a aplicação de um piloto para avaliação das perguntas formuladas e validação do roteiro. Inicialmente, contávamos com 24 participantes, todavia, três professoras optaram por não participar. No total, foram 730 minutos e 83 segundos de entrevistas, que contou com 11 questões relacionadas ao processo formativo e ao material didático-pedagógico produzido. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, os participantes puderam compartilhar suas experiências vivenciadas no processo, em que a escrita foi adotada como percurso formativo.

Na concepção de Ibiapina (2008, p. 77), a entrevista assume a dimensão social nas pesquisas colaborativas, concebida como uma produção de linguagem, ou seja, um ato dialógico. A autoria indica as entrevistas reflexivas, pois “[...] a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e do dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto de estudo”. As narrativas produzidas com esse instrumento foram mobilizadas ao longo desse estudo, ora como dado analisado ora como suporte para várias análises e reflexões, dando materialidade às discussões.

No processo de análise, os dados produzidos por meio de diferentes fontes foram articulados em redes de significações, pelas quais construímos as nossas interpretações em diálogo com as evidências disponíveis. Em caráter complementar, as mensagens orais e escritas foram submetidas às diferentes estratégias de análise, respeitando-se as fontes de dados utilizadas.

No primeiro capítulo, foi empregada a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Buscou-se analisar a produção acadêmica relacionada às dimensões da escrita na formação continuada de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essa base de dados é um espaço importante de divulgação das produções científicas que ocorrem na pós-graduação brasileira, com amplo acesso ao conhecimento produzido nas diferentes universidades do Brasil. As buscas permitem visualizar as pesquisas desde 1987, o que colabora com a continuidade e a ampliação das discussões do campo, neste caso, da Educação Física. Para a análise dos dados, operamos pelo

viés bibliométrico e pela categorização temática, conforme descritores empregados na seleção das pesquisas.

Já no segundo capítulo, utilizamos como fonte de dados as produções textuais de 31 professores sobre as práticas de escrita que atravessam suas experiências pessoais, tanto no cotidiano da Educação Infantil quanto para além desse espaço educacional. Esse material corresponde à primeira etapa da formação continuada, em que os docentes relataram sobre as práticas de escrita em seus cotidianos. Na análise do material, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011).

A AC corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que se aplica a *discursos* (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A hermenêutica controlada é um fator comum na AC, baseada na dedução denominada inferência. Conforme Bardin (2011, p. 16), a Análise de Conteúdo “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (não dito) [...]”. Ainda nas palavras da pesquisadora:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análises das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37, grifo da autora).

Em relação ao terceiro capítulo, operamos com os dados produzidos durante a execução da pesquisa colaborativa, a partir dos registros nos fóruns de discussão (aplicativo *WhatsApp*); com os diferentes momentos da formação continuada (encontro inaugural, atividades na plataforma VixEduca, discussão por grupo de trabalho temático, seminário de práticas e escrita do material didático-pedagógico); e com o diário de campo. Os dados também foram submetidos à AC, na modalidade temática (BARDIN, 2011).

Nesses capítulos, focalizamos as mensagens escritas e orais que foram produzidas ao longo das formações continuadas. Nesse processo, percorremos os polos

cronológicos propostos pela autora (pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação) a fim de compreendermos as mensagens trabalhadas. Em relação às imagens iconográficas paradas e em movimento, dialogamos com a perspectiva analítica proposta por Bauer e Gaskell (2002), destinada às pesquisas qualitativas com texto, imagem e som.

Para o quarto capítulo, a estratégia adotada foi uma pesquisa documental. Analisamos o produto final da formação continuada, realizado mediante a escrita colaborativa⁹ entre universidade e Educação Básica. Nessa fonte de dados, os professores trouxeram as experiências da Educação Física com as crianças na Educação Infantil, desejando inspirar seus pares. A partir Bloch (2001) e Certeau (2012), analisamos esse material, interrogando os textos que compõem essa obra (MDP, no prelo)¹⁰. Os resultados são fruto das análises da totalidade do MDP, evidenciando-se as artes de fazer dos professores nesse coletivo.

O contexto investigativo contempla o processo de formação continuada com professores de Educação Física da Educação Infantil da rede municipal de Vitória mediante parceria entre o NAIF/CEFD/UFES e a SEME/PMV, realizada via projeto de extensão universitária. Faz parte dessas análises a formação realizada em 2019 (PROEX/UFES n. 626).

O Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo, vem estabelecendo parcerias com a SEME/PMV na formação continuada de professores que atuam na rede pública de Educação Infantil do município. São formações constituídas nas relações colaborativas entre docentes da universidade e da Educação Infantil, em que os professores assumem simultaneamente o papel de formando e de formador, cujo objeto de análise são as suas práticas e as experiências docentes, que são permanentemente refletidas e ressignificadas por meio de produções textuais coletivas.

Os participantes do estudo correspondem a 38 profissionais da educação (professores de Educação Física e Artes, pedagogos, professores regentes,

⁹ A escrita colaborativa ocorre no encontro de autores com diferentes habilidades e responsabilidades e pode ser considerada como um instrumento de ensino-aprendizagem no processo de elaboração de um produto final (MEDINA; FREITAS FILHO, 2004).

¹⁰ O material didático-pedagógico (MDP) é uma obra com 27 autores participantes da formação (MELLO *et al.*, no prelo). Utilizaremos *MDP, no prelo* quando estivermos dialogando com o produto final desse processo formativo e/ou utilizando-o como fonte de dados.

assistentes de educação infantil, diretores e estagiários) e 14 representantes da universidade participantes do processo de formação continuada NAIF/SEME que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa: 1) ser professor de Educação Física ou profissional que atua na Educação Infantil; 2) ter frequentado o curso *Formação continuada com professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória*; 3) ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Foram critérios de exclusão: 1) o professor ou profissional que se recusar a participar da pesquisa; 2) estar afastado de suas funções por qualquer motivo no período da produção de dados.

Essa pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo e obteve o parecer favorável, conforme número 3.703.635, de 13 de novembro de 2019. A avaliação indicou que o projeto atende a todas as demandas necessárias para seu desenvolvimento, não havendo nenhuma restrição nos aspectos éticos relacionados à pesquisa em humanos disposto na Res. 466/12. Do mesmo modo, não há nenhuma pendência a ser citada.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES

A Educação Física na Educação Infantil tem ganhado evidência na pós-graduação, especialmente nas últimas décadas (MELLO *et al.*, 2012; MARTINS, 2015; MARTINS; SCOTTA; MELLO, 2016; MARTINS, 2018; MELLO *et al.*, 2018). Em levantamento bibliográfico das produções acadêmico-científicas, Martins (2018) localizou 117 artigos que versavam sobre a Educação Infantil em periódicos da área, além de 73 dissertações e três teses sobre o tema defendidas em Programas de Pós-Graduação de Educação Física.

Quanto à formação continuada no campo da Educação Física, Rezer e Sichelero (2013) encontraram dificuldades ao buscar uma definição da expressão *formação continuada*, uma vez que a tarefa de compreender esse processo como uma dimensão profissional e seus desdobramentos na construção do conhecimento ao longo da carreira profissional de professores implica em avaliar os impactos no cotidiano do trabalho docente. Para os autores,

[...] seria importante pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão, de valorização do pensamento e dos argumentos do professor, formando-o criticamente para que vá além da simples formação no domínio de técnicas (sem desconsiderar sua importância, mas também, sua insuficiência) e conteúdos recreacionistas (REZER; SICHELERO, 2013, p. 27).

No estudo realizado pelos pesquisadores supramencionados, as suas conclusões indicaram a necessidade de ampliar as concepções de formação continuada e que as pesquisas colaborativas entre professores da universidade e professores da escola podem ser adotadas como estratégia formativa para os envolvidos. Também indicam a necessidade de articular a produção teórica do campo com o trabalho docente no cotidiano, reforçando que a formação continuada é um processo que envolve políticas públicas, uma coletividade e o esforço individual (REZER; SICHELERO, 2013).

Sobre as práticas de escrita, ao olharmos para o Portal de periódicos da CAPES em levantamento a partir de uma chave de buscas *Educação Física AND Formação Continuada AND Educação Infantil (todos é exato)*, sem recorte temporal, constatamos 140 resultados. Ao acrescentarmos um quarto termo *AND escrita (contém)*, chegamos a um quantitativo de 66 trabalhos. Desses, salvo engano, apenas o nosso artigo fez essa interlocução (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020).

Ampliando-se o olhar para essas pesquisas, constata-se que a extensão universitária não é evidenciada nas produções, mesmo compondo a tríade junto ao ensino e à pesquisa. No seu processo histórico, reafirma-se a indissociabilidade dessas ações:

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). [...] Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo (FORPROEX, 2015, p. 32-33).

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária, a extensão assume seu caráter como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população. Nesse processo, a universidade colabora com a formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à população como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo, cumprindo com seu compromisso ético e político para a superação das desigualdades sociais existentes no país.

Para Merlo (2019, p. 11), nos 65 anos de extensão universitária na UFES, “[...] a interação entre a ciência e a vivência alcançadas na academia auxiliam a viabilização de um projeto pedagógico e social que favorece um movimento de conectividade dialógica com a sociedade”. Para essa autora, a articulação do ensino com a pesquisa tem sido reforçada pela via da extensão, alcançando a comunidade

acadêmica em permanente diálogo com a sociedade, bem como o acesso à prática do conhecimento científico.

Sendo assim, buscando compreender esse processo de transformação das ações formativas que envolve a universidade e a Educação Básica desde as macropolíticas, interessa-nos investigar como a pós-graduação brasileira tem dialogado com as práticas de escrita dos professores nos procedimentos de formação continuada da Educação Física na Educação Infantil. De que forma a escrita docente tem ocupado espaço na formação continuada com esse público na primeira etapa da Educação Básica?

Destarte, objetiva-se, neste capítulo, analisar a produção acadêmica sobre as práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física da Educação Infantil por meio do Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES.

1.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA

A presente seção desta tese trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Conforme Bloch (2001, p. 73), “como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios”. De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 55), os “dados bibliográficos de estudos recentes sobre o tema escolhido são de valor incalculável para o pesquisador”. Para Fachin (2006, p. 120), a pesquisa bibliográfica

[...] é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas.

Mais uma vez recorremos a Bloch (2001, p. 75), pois o pesquisador não é completamente livre, “[...] o passado é seu tirano. Proíbe-se conhecer de si qualquer

coisa a não ser o que ele mesmo lhes fornece”. Sendo assim, utilizamos como fonte de dados os trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Permite-se, com isso, compreender o estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores de Educação Física na Educação Infantil que dialogam com as práticas de escrita docente.

Os trabalhos pesquisados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES compreenderam o período de 1996 a 2021, ou seja, não houve recorte temporal. Utilizamos os descritores *Formação Continuada*, *Escrita*, *Educação Infantil* e *Educação Física* mediante quatro estratégias de busca com o operador booleano *AND*. No processo de refinamento dos resultados, recorreremos ao nível/recurso *Ciências da Saúde e Educação Física*, sempre com foco na Educação Infantil, conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Descrição das estratégias de busca e de refinamento de resultados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

| Estratégia de busca | Resultado Inicial | Refinamento por grande área de conhecimento: Ciências da saúde | Refinamento por área de conhecimento: Educação Física | Resultado Final após leitura dos títulos, com recorte na Educação Infantil |
|--|--------------------------|---|--|---|
| <i>Formação Continuada</i> | 9354 | 243 | 156 | 15 |
| <i>Formação Continuada AND Educação Física</i> | 10693 | 940 | 162 | 3 |
| <i>Escrita AND Formação Continuada</i> | 627 | 414 | 374 | 1 |
| <i>Escrita AND Formação Continuada AND Educação Infantil AND Educação Física</i> | 48 | – | – | 16 |

Fonte: o autor.

Os resultados, após a exclusão de pesquisas que estavam duplicadas, foram organizados em um quadro com as 33 pesquisas selecionadas, em ordem

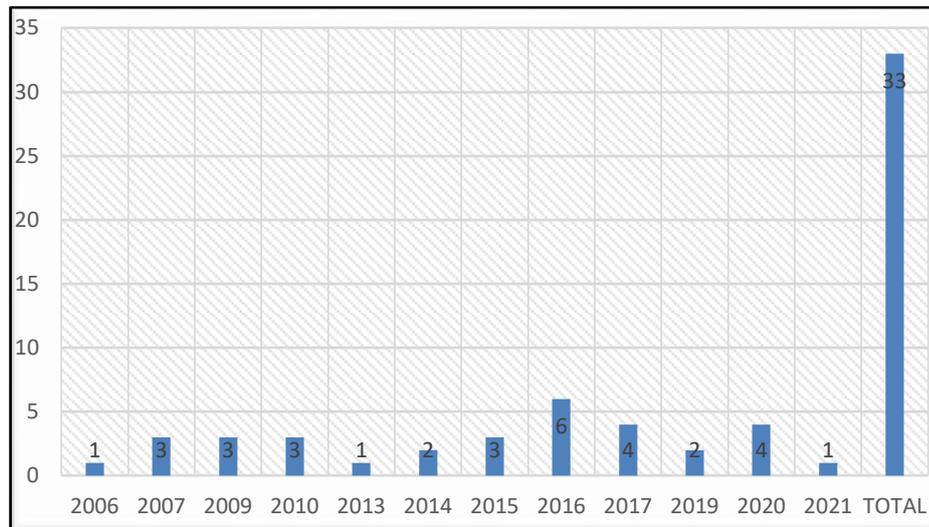
cronológica, que permite visualizar os seguintes dados: autor, título, tipo (dissertação ou tese), IES e ano de conclusão, conforme APÊNDICE C.

As análises dos dados encontram-se organizadas, num primeiro momento, pelo viés bibliométrico, para a revisão sistemática de literatura, com emprego de técnicas estatísticas e matemáticas. Debruçamo-nos sobre o fluxo temporal de produção, as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas e o referencial teórico mobilizado nos trabalhos selecionados. Em seguida, efetuamos uma abordagem temática, em que as categorias foram organizadas a partir dos descritores empregados na pesquisa.

Na discussão empreendida, alguns trabalhos selecionados serviram de base para subsidiar as análises, visto que apresentavam relevância para o estudo e, na nossa avaliação, encontravam ressonância direta com o objetivo deste capítulo/artigo.

1.2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os trabalhos selecionados correspondem a quatro teses e 29 dissertações, com produção distribuída no período de 2006 a 2021, conforme se observa no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Progressão das produções por ano de publicação/defesa

Fonte: o autor.

A partir do gráfico plotado acima, constata-se uma perenidade nas produções acadêmicas, com ligeiro aumento em 2016. O primeiro trabalho registrado abordou a formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil, na qual a autora destacou a técnica do diário de aula como estratégia formativa (PIRAGIBE, 2006). Esse foi o único estudo identificado que trouxe os quatro descritores inter-relacionados.

Infere-se, ainda, que o contínuo interesse da pós-graduação nesse cenário corresponde à progressiva inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Para Martins (2015, p. 20), “a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil se ampliou nas duas últimas décadas no Brasil”. Dentre as justificativas desse interesse, destaca-se o reconhecimento do direito das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil na Constituição Federal do Brasil (1988) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse último documento, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

Posteriormente, com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade; e a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, novas demandas

surgiram para atender esse público no contexto educacional, reconhecendo-se a importância do se-movimentar, das interações e das brincadeiras para o pleno desenvolvimento das crianças que são atendidas nas instituições infantis.

No processo de análise, consideramos o fluxo das publicações em relação às IES, conforme se apresenta na Tabela 2:

Tabela 2 – As 23 instituições envolvidas nas pesquisas selecionadas e a sua distribuição quantitativa por IES

| Instituições | Quantidade |
|---------------------|-------------------|
| UFES | 4 |
| UFMT | 3 |
| PUC (SP) | 2 |
| UFPI | 2 |
| Unb | 2 |
| UNESP (Rio Claro) | 2 |
| UNIMEP | 2 |
| FEUSP | 1 |
| PUC (PR) | 1 |
| UEM | 1 |
| UFC | 1 |
| UFF | 1 |
| UFPb | 1 |
| UFSC | 1 |
| UFSCar | 1 |
| UFSM | 1 |
| UNESP (Marília) | 1 |
| UNICAMP | 1 |
| UNIJUÍ | 1 |
| UNINOVE | 1 |
| UNISO | 1 |
| USJT (SP) | 1 |
| USP | 1 |
| TOTAL | 33 |

Fonte: o autor.

Os dados indicam que a maioria das produções está concentrada na região Sudeste, com 57,58% das pesquisas realizadas, com 42,42% só no estado de São Paulo. As regiões Sul e Nordeste representam 15,15% cada, seguidas do Centro-oeste, com 12,12% dos trabalhos encontrados. Não há registro na região Norte.

De acordo com Duarte e Neira (2022), referente à produção na pós-graduação sobre a Educação Física na Educação Infantil, ainda que o estado de São Paulo apresente o maior número de programas de pós-graduação, constata-se que a Universidade Federal do Espírito Santo possui uma centralidade nas pesquisas defendidas na última década (13 dissertações e quatro teses). Constataram, ainda, que apenas quatro pesquisas abordaram a formação continuada de professores.

No tocante ao referencial teórico sobre a formação continuada de professores (APÊNDICE D), selecionamos as trinta obras mais utilizadas nas pesquisas¹¹, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Bibliografia referenciada sobre formação de professores, organizada por ordem de recorrência

(Continua)

| Referência completa da obra | Recorrência |
|--|-------------|
| NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e a sua formação . Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. | 16 |
| TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional . 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. | 14 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza . 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. | 8 |
| NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor . Portugal: Porto Editora, 1999. | 7 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores . Porto Alegre: Artmed, 2010. | 6 |
| PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. | 6 |
| ZABALZA, Miguel Ángel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional . Portugal: Porto, 1994. | 6 |
| SHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem . Porto Alegre: Artmed, 2000. | 5 |
| ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . SP: Cortez, 2010. | 4 |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. | 4 |
| GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa . Porto: Porto, 1999. | 4 |

¹¹ Buscamos evidenciar autores de referência sobre a temática, considerando-os como referencial teórico que subsidiaram as pesquisas selecionadas.

Tabela 3 – Bibliografia referenciada sobre formação de professores, organizada por ordem de recorrência

(Continuação)

| Referência completa da obra | Recorrência |
|---|-------------|
| GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. | 4 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do professorado : novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. | 4 |
| JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação . Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004 | 4 |
| NÓVOA. Antônio. (Org.). Vidas de professores . 2 ed. Porto: Porto, 1995. | 4 |
| CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber : elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. | 3 |
| FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores : aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. | 3 |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança . 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. | 3 |
| GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Professores do Brasil : impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009. | 3 |
| HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores . In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores . Portugal: Porto, 1992, p. 33-63. | 3 |
| PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Vozes, palavras, textos : as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. USP. Faculdade de Educação, 2002. | 3 |
| ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores : ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. | 3 |
| ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação . São Paulo: Paz e Terra, 2011. | 2 |
| ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. | 2 |
| ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998) . Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. | 2 |
| ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre : imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2008. | 2 |
| FORMOSINHO, Julia Oliveira; FORMOSINHO, João. Associação Criança : um contexto de formação em contexto. Braga: Minho, 2001. | 2 |
| FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Formação em Contexto : uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. | 2 |
| FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. | 2 |

Fonte: o autor.

Constata-se que os pesquisadores Antônio Nóvoa (1995b, 1997, 1999), Maurice Tardif (2002), Paulo Freire (1996, 2002, 2005, 2013) e Francisco Imbernón (2001, 2009, 2010) ocupam um lugar de destaque nas teses e dissertações selecionadas. A primeira obra em evidência, *Os professores e sua formação*, corresponde a uma coletânea de textos e alguns de seus autores também colaboram com outras obras presentes na tabela acima (ZEICHNER, 1993; GARCIA, 1999; SHÖN, 2000).

Há que se tomar cuidado para não reduzirmos a riqueza das discussões presentes nos textos e obras referenciadas a apenas seus títulos. Ginzburg (2010), em palestra na conferência *Fronteiras do Pensamento*, alerta para esse processo aligeirado/fragmentado de leitura e de apropriações que vivenciamos no presente século:

[...] o Google leva a uma leitura fragmentada que isola fragmentos de textos, frases, palavras em que os textos sempre estiveram inscritos e que, por outro, apaga a especificidade do meio material em que os textos sempre estiveram inscritos os transferindo para um único meio: a tela do computador. É verdade, o Google nos permite tomar posse de fragmentos de textos, frases, palavras sem nos obrigar a ler o texto a que pertencem em sua totalidade. Mesmo assim, esta leitura fragmentada sempre foi parte da leitura de qualquer um [...]. Nenhuma teoria descreve, muito menos explica as incontáveis associações, conexões e relações que são rapidamente disparadas no momento em que começamos a ler qualquer texto. Para definir estas relações entre diferentes textos um termo foi inventado: intertextualidade.

Destaca-se, ainda, que a maioria dessa produção ocorreu na última década do século XX, em que as discussões sobre a formação do professor assumiram um discurso sobre a necessidade de uma transformação das práticas pedagógicas via processo de formação continuada e valorização docente (ALMEIDA, 2007; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2019).

Quanto à questão da expressão *professor reflexivo*, tema recorrente em muitas obras referenciadas, Tardif e Moscoso (2018, p. 408) são enfáticos:

[...] A reflexão concebida como experiência social, como reconhecimento e como crítica das relações de dominação entrega marcos conceituais que, articulados à noção de profissional reflexivo, revelam tensões e problemas que os professores enfrentam na experiência de seu trabalho. A ideia do profissional reflexivo corre um importante risco de banalização porque nela

subjaz uma ideia de reflexão que não pode ser tomada de forma transparente devido ao seu uso desmedido. No entanto, em função da pertinência, impacto e utilização dessa ideia, ela requer urgentemente ser alimentada de forma crítica pelos outros aportes que lhe concedam maior valor que a contribuição dada pelo trabalho de Schön [...].

Conforme os descritores utilizados na seleção dos trabalhos, os dados foram organizados em três categorias: 1) a formação continuada na primeira etapa da Educação Básica; 2) os processos de escrita empregados na formação continuada; e 3) os contextos da Educação Física na Educação Infantil: o currículo localizado e sua dinâmica curricular.

1.2.1 A formação continuada na primeira etapa da Educação Básica

Os dados possibilitam compreender o campo de interesse da pós-graduação sobre a formação continuada. Nessa categoria, 14 pesquisas foram catalogadas, das quais seis abordam a docência em interface com a prática pedagógica. Bartholomeu (2016) investigou sobre a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como estratégia de formação continuada em serviço para professoras da Educação Infantil; Crepaldi (2014) apurou a formação profissional e experiências dos professores com a dança, seus usos e apropriações.

Em outras pesquisas, Francelino (2010) estudou as práticas de formação continuada de um professor dinamizador de Educação Física, relacionando-as com o desenvolvimento profissional do docente; Franzé (2019) desenvolveu uma pesquisa para analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem após sua conclusão; Machado (2019) analisou o modo como a experiência de iniciação à docência no contexto da inclusão repercute sobre a formação; e Sousa (2016) teve como objetivo geral analisar as relações da formação continuada na Educação Infantil com a prática docente.

Constata-se que tais pesquisas estão em consonância com as perspectivas de um processo de formação continuada em diálogo com as práticas pedagógicas

cotidianas. Nossas análises indicam que houve uma aproximação com o contexto educacional, todavia, sem uma participação efetiva dos docentes. Para Nóvoa (2009), a profissão docente é um lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Para esse autor, existem quatro lições importantes na formação de professores, das quais destacamos duas:

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. [...] o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (NÓVOA, 2009, p. 35).

Alguns registros dos professores foram tomados como fontes de pesquisa sobre os impactos da formação na constituição docente, conforme se observa abaixo:

O registro pode ser entendido como uma ferramenta narrativa do pensamento do professor, como um documento da expressão e da elaboração de seus pensamentos e dilemas, como um propulsor da desestabilização da zona de conforto, criando conflitos que oportunizem a descoberta de novos caminhos. No registro feito pelo professor, devemos encontrar elementos e indícios que apontam seu crescimento como profissional e a melhora do seu desempenho (BARTHOLOMEU, 2016, p. 69).

Com base nas investigações, buscamos identificar – por meio de registros do caderno de campo, das conversas informais, das entrevistas, dos planejamentos individuais e coletivos, da materialização desses planejamentos, da oficina ministrada pelo professor colaborador, da análise dos registros pessoais e dos artigos publicados por ele – recorrências e singularidades que favorecessem a compreensão dessas práticas de formação continuada e seus significados, relacionando-as com o desenvolvimento profissional de Alexandre (FRANCELINO, 2010, p. 60).

As práticas de escrita docente nessas pesquisas produziram conhecimentos importantes para a área, ampliando-se as discussões sobre a temática, todavia, não houve, a princípio, transformações dessas práticas escriturísticas dos professores. A universidade, representada pelo/a pesquisador/a em campo, dialoga com o cotidiano

e divulga seus resultados da pesquisa, o que favorece a compreensão das especificidades da Educação Física na Educação Infantil. Para Nóvoa (2019, p. 7), essa relação entre universidade e Educação Básica necessita ser estreitada:

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.

Outras quatro pesquisas buscaram refletir sobre a temática a partir do campo acadêmico e da legislação. Cruz Junior (2010) procurou responder ao seguinte questionamento: qual seria a concepção de formação continuada que predomina na produção acadêmica da Educação Física? Massaro (2016) analisou o processo de mediação no ensino durante um programa de intervenção em comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil e formação continuada do professor.

Nos outros dois trabalhos, Rabelo (2017) buscou desenvolver, com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, uma proposta de formação continuada para a Educação Infantil a partir dos conteúdos previstos na Matriz Curricular de Referência do município; e Souza (2021) procurou compreender os significados e os sentidos que professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem à estratégia de grupos de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André.

Constata-se que a presença da Educação Física na Educação Infantil suscita novos olhares sobre o campo, na busca em compreender quais processos de formação continuada são necessários para alcançar essas especificidades. De acordo com Mello *et al.* (2014a, p. 469),

O estudo com o cotidiano possibilita produzir, de forma colaborativa, diferentes práticas pedagógicas com os sujeitos escolares. Essa opção

teórico-metodológica explicita o que de fato a escola faz, por que faz e para que faz, superando, dessa forma, perspectivas prescritivas que dizem o que a escola deve fazer, sem, no entanto, dialogar com as demandas locais e as racionalidades dos sujeitos presentes no cotidiano de diferentes contextos educativos [...].

Essas pesquisas trouxeram como resultados alguns pontos que merecem destaque, a saber:

Apesar da não redução da formação continuada a um evento isolado, da crítica à racionalidade instrumental no trabalho docente, da tentativa de construir vias alternativas a discursos meramente macro, da valorização do protagonismo do professor e da prática reflexiva, em vários momentos, a produção acadêmica estudada reforça compreensões imediatas de prática, valoriza o saber útil à situação de ensino, substitui a experiência pela vivência, instrumentaliza a teoria e perde o horizonte histórico (CRUZ JÚNIOR, 2010, p. 176).

O estudo mostra que é preciso repensar a formação continuada para que se possa criar espaços de aprendizagem e cultura colaborativa e reflexiva, de modo a que professores e professoras com saberes e experiências diferentes possam, em um processo de colaboração, discutir referenciais teóricos e suas práticas, buscando exemplos e fontes dentro do próprio grupo que se reúne nos encontros formativos (SOUZA, 2021, p. 125).

Essas duas dimensões, da valorização da prática do professor e da formação colaborativa, possibilitam uma organização formativa *com* os docentes, superando modelos externamente orientados. Nesse caso, a perspectiva é um fazer que esteja em consonância com os cotidianos, sem se restringir a eles. Os projetos de extensão universitária podem ocupar esse espaço e contribuir com novas estratégias de formação continuada via Pesquisa-ação. Esse ponto de vista dialoga com as proposições de Nóvoa (2007, p. 204) ao apresentar quatro ideias que têm orientado esses processos:

[...] a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o autoconhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise coletiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do coletivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita compartilhadas pelos professores. Acredito que estas quatro evoluções,

que articulam a formação inicial e continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, podem contribuir para transformar os programas de formação de professores.

No último conjunto de pesquisas dessa categoria, quatro delas se debruçam sobre um cenário específico de alguns municípios brasileiros. Chaves (2015) analisou a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará. Ressaltou-se a efetivação de um processo de formação continuada que leva em consideração as necessidades e os interesses das professoras e dos demais profissionais envolvidos, além de uma melhor atenção, no contexto investigado, no tocante às boas condições de trabalho e à realização das práticas pedagógicas (CHAVES, 2015).

Nos demais trabalhos, Lucca Junior (2020) analisou as perspectivas de docentes de Educação Física sobre o ensino desse componente curricular na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Carlos/SP; Matos (2015) discutiu a formação continuada de professores como um tema relevante à consolidação da carreira, construção da identidade e aperfeiçoamento da atuação pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF/SC); e Pineda (2010) ouviu as professoras de pré-escola do município de Jandira (SP) sobre como elas percebem, na prática, a formação continuada.

Infere-se dessas pesquisas a necessidade de formação continuada específica para professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, bem como para os demais profissionais que desejam ampliar seus saberes sobre as interações, brincadeiras, o cuidar e o educar, eixos organizadores dos currículos da primeira etapa da Educação Básica. Conforme Mello *et al.* (2020, p. 337-338),

Cabe ressaltar que o corpo e movimento não são exclusividades da Educação Física na Educação Infantil. Outras áreas do conhecimento podem e devem trabalhar com essas linguagens em suas mediações pedagógicas. Contudo, majoritariamente, as outras áreas do conhecimento têm se apropriado da linguagem corporal, via jogos e brincadeiras, como

estratégia metodológica para atingir determinados fins, como aprender a ler e escrever, estimular o raciocínio lógico-matemático e as funções psicomotoras (equilíbrio, lateralidade, motricidade fina etc.). Já a Educação Física, devido à natureza epistemológica dos seus objetos de estudo, lida com o corpo e o movimento não apenas como linguagem, mas também como forma de expressão ou como meio para explorar outras aprendizagens. A cultura corporal de movimento é tratada como objeto de ensino-aprendizagem, que precisa ser apropriada e transformada com as crianças para que elas ampliem o seu capital cultural lúdico e possam vivenciar as suas infâncias de maneira plena [...].

Destarte, a formação continuada na primeira etapa da Educação Básica representada nessas pesquisas ratifica a necessidade de novas investigações sobre a temática, especialmente sobre a participação dos professores na produção de conhecimento junto às universidades.

1.2.2 Os processos de escrita empregados na formação continuada

As práticas de escrita empregadas na formação continuada nos dão pistas sobre a importância de o professor e a professora ocuparem esse lugar de produção do conhecimento. Das onze pesquisas selecionadas nessa categoria, sinteticamente, seis apresentam formas de registro docente empregadas na formação continuada e cinco discutem os desdobramentos da escrita no trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Quanto às formas de registro, Silva (2017) recorreu à pesquisa narrativa com o apoio do método de escrita de memoriais autobiográficos; Machado (2009) buscou compreender como as professoras da Educação Infantil organizam o trabalho docente expresso em seus registros pedagógicos. A análise da escrita ocorreu a partir do registro da prática docente, que envolveu o planejamento, os relatórios e as práticas pedagógicas cotidianas; Mendes (2014), a partir da criação de um grupo de estudos, mobilizou a escrita de memoriais de formação com a intenção de evidenciar o caráter potencializador das histórias que emergem dos participantes da pesquisa, na busca por elaborar novos significados para a docência.

Piragibe (2006), em *Formação continuada em Educação Física para professoras de Educação Infantil: a técnica do diário de aula*, investigou sobre o processo de reflexão de quatro professoras da Educação Infantil de São Paulo em relação à prática pedagógica. As fontes dos dados foram os diários de aula do ano de 2002 e entrevista semiestruturada. Elas não lecionavam na área de Educação Física e participaram de um processo de formação continuada nessa área mediado pela *técnica dos diários de aula*, em que o registro docente foi utilizado no desenvolvimento da reflexão e da formação; Souza (2016) investigou a própria trajetória de formação continuada enquanto educadora da infância, baseando-se na análise dos seus registros diários escritos no período de sete anos; e Almeida (2007) efetuou uma pesquisa colaborativa com um grupo de doze professores atuantes na Educação Infantil, que tomou a escrita sobre a prática como recurso formador para a melhoria das ações pedagógicas e desenvolvimento profissional docente.

A escrita de memorial autobiográfico, bem como o diário de aula, é uma forma de registro docente empregada nas pesquisas analisadas. Para Silva (2017, p. 28), a autobiografização confere destaque e consideração aos processos das pessoas que se formam, “viabilizando que a própria pessoa identifique, na sua história de vida, aquilo que foi realmente formador”. Já os diários, de acordo com Piragibe (2006, p. 6),

Têm a vantagem de produzir um *feedback* autoproporcionado, ou seja, ao escrevê-lo, tem-se imediatamente o resultado da ação pedagógica que gera um processo cíclico de criação-revisão da informação sobre quem escreve e sobre o que se está escrevendo. Há uma reconstrução do discurso prático e da atividade profissional, frequentemente acompanhada de justificativas sobre os porquês que fundamentam os fatos narrados.

No processo de escrita docente mobilizado pelos pesquisadores em questão, sobressai a dimensão da resistência, conforme excertos a seguir:

Quanto à reatividade no processo de elaboração dos diários, esta envolve, por exemplo, a dimensão da resistência. Neste caso, é importante saber que os diários são um recurso custoso pelo esforço linguístico de reconstituir verbalmente episódios densos da vida, bem como pela necessidade de se escrever depois de um dia de trabalho esgotante nas aulas. O esforço é maior ainda quando se escreve tanto na fase pré-ativa

(planejamento) quanto na fase pós-ativa do ensino (avaliação) (PIRAGIBE, 2006, p. 26-27).

Esses estudos evidenciam o potencial da escrita para mobilizar a reflexão, o entendimento das necessidades da prática, a produção de conhecimento e para conduzir à construção da autonomia. Por outro lado, evidenciam também problemas nas relações de professores com a escrita: resistências, dificuldades, bloqueios, falta de gosto. Ou seja, confirmam uma importante contradição do contexto escolar, pois a escrita é onipresente na escola, como fonte e instrumento de ensino e aprendizagem na experiência de alunos e professores e, ao mesmo tempo, uma experiência incômoda para esses profissionais (ALMEIRA, 2007, p. 20).

As práticas de escrita possuem diferentes dimensões, contextos e não se restringem aos registros corriqueiros do professor. Conforme Almeida (2007, p. 43), “[...] a escrita é atividade complexa e difícil de ser realizada [...], porque escrever requer intensos esforços pessoais do sujeito. Trata-se de invocar sua singularidade e dar-se a ver, revelar-se ao outro [...]”. Essa autora, em sua pesquisa, elencou algumas categorias que nos auxiliam a compreender essa diversidade das ações escriturísticas, uma vez que a escrita pode assumir a função descritiva das atividades, analítica, de trabalho da escrita, reflexiva e crítico-reflexiva (ALMEIDA, 2007).

Sobre os desdobramentos das práticas de escrita nos cotidianos das instituições infantis, Fuertes (2017) discutiu a importância das experiências literárias na primeira infância e os aspectos a serem aprofundados em relação à leitura literária na formação continuada de professores; Benício (2007) analisa, no processo de letramento, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas para adultos; Garcia (2007) estudou o sentido das produções escritas sobre o trabalho pedagógico no contexto das funções que ocupam educadoras infantis. O foco do estudo esteve na produção regular de relatórios ou registros escritos a respeito da atuação, reflexões e intermediações com a realidade.

Nos demais trabalhos, Pinto (2016) teve por objetivo analisar a atuação de uma professora coordenadora como formadora na escola e compreender as relações estabelecidas nos espaços de formação continuada na instituição a partir das práticas de escrita das professoras; e Silva (2009) buscou identificar a concepção de avaliação dos professores e o uso que eles fazem das redações produzidas no ambiente escolar na interação com o contexto social.

A escrita como objeto de estudo tem ocupado o cenário da pós-graduação, especialmente nas últimas décadas, no campo da Educação (LETA, 2002; FERNANDES, 2005; MELLO, 2005; CÔCO, 2006; GRANDIN, 2008; SCARAMUSSA, 2008; BAGOLIN, 2009; SILVA, 2012; ASSEF, 2014). Entretanto, a área da Educação Física, a nosso ver, tem se aproximado dessa temática, mas ainda carece de novos estudos.

Nos processos de escrita empregados na formação continuada, constatamos que existe um potencial formador nas práticas de registro dos professores. Quer seja na escrita de diários, com o envolvimento do grupo nos processos de discussão e reflexão, quer seja nas histórias de vida, memórias e narrativas autobiográficas, os professores têm a oportunidade de se aproximar desse lugar de poder (ALMEIDA, 2007; CÔCO, 2014). Contudo, a produção de conhecimento e o uso da escrita pelo professor ainda merecem novas análises e discussões sobre o papel das universidades nesse processo.

1.2.3 Os contextos da Educação Física na Educação Infantil: o currículo localizado e sua dinâmica curricular

Nessa categoria, as pesquisas focalizaram experiências de formação continuada em contextos municipais específicos, o que favorece visualizar como a inserção da Educação Física na Educação Infantil tem ocorrido no cenário nacional, exigindo um olhar sobre a formação continuada de professores nessa circunstância. Encontramos oito trabalhos nesse conjunto, dos quais um ocorreu no município da região norte. Nesse estudo, Carvalho (2015) analisou o que relatavam os professores que atuam no ensino infantil em relação à inclusão e às práticas corporais das crianças com necessidades especiais em aulas regulares.

Nas três pesquisas desenvolvidas na região centro-oeste, Lucio (2017) apresentou uma tipologia a partir de práticas educativas, de experiências e de subjetividades imanentes de professores de Educação Física que atuam em escolas municipais de Educação Infantil de Cuiabá/MT; Felix (2020) teve por objetivo investigar as

possíveis dificuldades encontradas pelos professores da Educação Física em definir e em planejar atividades didático-pedagógicas para crianças na Educação Infantil a partir de uma Pesquisa-ação envolvendo três professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em Campos de Júlio/MT; Lino (2020) tematizou o programa *Educação com Movimento*, iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que tem procurado inserir, na Educação Infantil e em anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico de professores de Educação Física por meio de um esforço interdisciplinar.

Nos três trabalhos efetuados na região sudeste, Anjos (2009) buscou compreender o processo de implantação/crise da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória/ES, levantar os argumentos que justificaram a inserção dessa disciplina nessa rede de ensino e verificar como os docentes têm vivenciado a Educação Física na Educação Infantil; Perini (2016) pesquisou sobre os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil de Serra/ES e sua materialização na prática pedagógica; Ferreira (2020) analisou as diretrizes curriculares de Campinas para a Educação Infantil para identificar os regimes de verdade que produzem, afirmam e visam ao governo do corpo dos infantes.

No estudo realizado na região sul, Lima (2013) objetivou analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determinou a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010.

As análises indicam, como ponto de convergência das pesquisas, a necessidade de implementação de processo de formação continuado para atender à demanda dessa inserção da Educação Física na Educação Infantil. Anjos (2009) indica como desafios para a Educação Física, nesse segmento do ensino, a integração efetiva ao processo educacional da Educação Infantil, a formação profissional inicial e continuada de professores especialistas, uma sistematização e organização de um conteúdo particular e a busca pela especificidade da Educação Física na Educação Infantil. Para Felix (2020), esse processo de formação deveria ocorrer colaborativamente, a partir das trocas de experiências, dos saberes teóricos e práticos entre os professores atuantes nessa etapa da Educação Básica.

Duarte e Neira (2022) investigaram a produção das pesquisas no âmbito da pós-graduação durante a última década (2010-2020) com o objetivo de identificar possíveis mudanças paradigmáticas na produção discursiva mais recente sobre a Educação Física na Educação Infantil. Os autores identificaram 54 textos, sendo sete teses de doutorado e 47 dissertações de mestrado. Conforme registraram,

A respeito do objeto de estudo, é possível indicar que, no período de 2010 a 2020, as pesquisas sobre a Educação Física, na Educação Infantil, refletiram, principalmente, sobre as seguintes questões: Formação de docentes que atuam na Educação Infantil; Inserção da Educação Física na Educação Infantil; Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil; Representações e concepções de criança, infância, Educação Física e Educação Infantil; Propostas e Programas para o desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil; e Questões de gênero, Educação Física e Educação Infantil (DUARTE; NEIRA, 2022, p. 24).

Nesse sentido, a atenção da área para a presença da Educação Física nos cotidianos da Educação Infantil provoca o campo para avançarmos nas discussões sobre qual formação continuada se faz necessária nesse momento histórico. Os contextos da Educação Infantil nas diferentes regiões do Brasil pedem respostas diferenciadas, uma vez que alguns municípios contam com professores especialistas há décadas (MELLO *et al.*, 2020).

Também é possível problematizarmos a questão das metanarrativas, nas quais são produzidos currículos que estão em dissonância com as narrativas identitárias dos professores em seus cotidianos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o livro didático (de Educação Física) na Educação Infantil. Mello *et al.* (2016) discutiram a organização da Educação Infantil na BNCC, com foco nas permanências e nos avanços em relação aos documentos que a precederam, além de analisarem a presença da Educação Física na Educação Infantil. Segundo registram,

A BNCC, quando comparada com os documentos que a antecederam, apresenta avanços em relação às categorias analisadas no que concerne: a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto

cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Contudo, nos desdobramentos dessas categorias, apresentados, especialmente, após a segunda revisão da Base, divulgada em abril de 2016, percebe-se o engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao proceder dessa forma, a BNCC extrapola a função de apresentar os pressupostos gerais para a Educação Infantil e entra em questões curriculares específicas, que, em nossa compreensão, deveriam ser desenvolvidas por cada unidade de ensino, considerando as particularidades locais e as singularidades dos sujeitos presentes em cada contexto (MELLO *et al.*, 2016, p. 144).

Em estudo posterior, Barbosa, Martins e Mello (2019) apresentaram uma análise sobre os avanços e o retrocesso que estão presentes na BNCC em relação à Educação Infantil. Para esses autores, esse documento incorpora avanços teórico-conceituais em relação à infância e à organização curricular da Educação Infantil, todavia, limita os currículos em seus desdobramentos para as práticas pedagógicas.

Quanto ao livro didático na Educação Infantil, a rede de Vitória não aderiu ao programa federal, tendo em vista a existência de suas próprias diretrizes (VITÓRIA, 2020). Nesse sentido, os professores em processo de formação continuada se apropriam desses documentos e fazem um consumo produtivo (CERTEAU, 2012). Sendo assim, eles rompem com a lógica de meros executores de conteúdos externamente orientados que não os representa.

Dessa forma, tanto a BNCC quanto o livro didático não levam em consideração os sujeitos da Educação Infantil. Tanto os professores quanto as crianças, compreendidas como atores sociais e participantes de sua história, nos seus mundos de vida, são deixados à margem nessas macropolíticas.

As pesquisas indicam que a Educação Física na Educação Infantil necessita contemplar as especificidades e os contextos nos quais está inserida. Os professores têm indicado uma demanda de formação continuada para compreender quais currículos são possíveis, quais práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil e quais linguagens podem ser mobilizadas em diálogo com a legislação que orienta a primeira etapa da Educação Básica.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES

Na busca em compreender a produção acadêmica sobre as práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física da Educação Infantil por meio do Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, constatamos que essa temática ainda carece de investigação no campo da Educação Física. A formação continuada é um tema recorrente, todavia, o recorte desejado das práticas de escrita no contexto da Educação Infantil possui pouca representatividade nas pesquisas encontradas.

Na questão investigativa sobre como a pós-graduação brasileira tem dialogado com as práticas de escrita dos professores nos processos de formação continuada da Educação Física na Educação Infantil, constatou-se que há uma valorização do instrumento diário de aula, bem como a utilização do registro docente das práticas pedagógicas para subsidiar os processos de formação continuada. Contudo, esse fazer escriturístico dos professores volta-se para o seu cotidiano, subsidiando suas ações no contexto que estão inseridos.

No tocante à forma que a escrita docente tem ocupado espaço nos procedimentos de formação continuada com esse público, a princípio, o foco recai sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Sendo assim, as ações de escrita assumem um caráter instrumental da formação, em que o professor registra para melhorar a sua prática pedagógica. A ideia de participação na produção de conhecimento não se evidenciou nas pesquisas encontradas, tampouco o seu caráter emancipador desejado ao ocupar esse lugar na sociedade grafocêntrica.

Há o reconhecimento da importância do registro docente e a indicação dessa estratégia para fomentar a formação em serviço dos professores. Apesar disso, faz-se necessário que as políticas públicas cumpram seu papel de garantia dos tempos e espaços para que se ela efetive nos cotidianos educacionais. Superar modelos fragmentados de formação continuada e externamente orientados exige mudanças tanto nas práticas de pesquisas quanto nos cotidianos das instituições infantis,

perpassando por políticas sólidas de qualificação profissional desde a Educação Infantil.

Em relação à aproximação entre universidade e Educação Básica, não foi evidenciado o processo de formação continuada via extensão universitária. Constata-se que esse estreitamento em algumas pesquisas, contudo, são movimentos descontínuos e organizados de acordo com algum interesse de pesquisa junto à pós-graduação. A extensão universitária, além de colaborar com os processos de formação inicial, pode contribuir significativamente com a formação continuada de professores e institui uma coletividade aberta ao trabalho colaborativo. Que a necessidade de formação seja compartilhada por toda a comunidade acadêmica, resgatando esse caráter público da universidade como um direito e possibilidade emancipatória de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

A Pesquisa-ação Colaborativa, conforme se evidenciou nos trabalhos analisados, é uma oportunidade para que os docentes encontrem espaços de diálogo, acolhimento de seus saberes e fazeres cotidianos e para que assumam outros lugares no contexto educacional. A perspectiva de produção de conhecimento como intelectuais transformadores, a nosso ver, ainda evoca investimentos nesses processos formativos, especialmente na relação colaborativa entre universidade e Educação Básica.

É pertinente destacar o movimento de aproximação e articulação (entretecer) de dois aspectos: um que são as práticas da escrita docente, em especial na Educação Física; e outro que é o tema da formação continuada de professores. Se tomarmos por base questões históricas, a Educação Física na Educação Infantil de Vitória ganha destaque no cenário da pós-graduação no século XXI, especialmente na última década. Logo, são campos que mantinham relações próximas, mas não dialogavam, hipótese que pode ser sustentada nos resultados encontrados nesse capítulo. Quando olhamos para as práticas de escrita, esse hiato é ainda maior, tanto no campo da Educação Física quanto no da Educação Infantil.

O desafio da especificidade da escrita na primeira etapa da Educação Básica foi/é atravessado pelas questões do cuidar e educar. As políticas públicas para a primeira infância transitam entre uma abordagem pedagógica (pré-escola) e assistencial

(creche). Mesmo com todo o esforço em aproximar essas ações, defender o imbricamento e a conectividade histórica do ato pedagógico com o cuidado, inerente à dependência dos bebês e crianças menores, a escrita não ocupa uma centralidade nos cotidianos da Educação Infantil. Como nos diz uma das professoras entrevistada:

Então, ao ler o que eu estou escrevendo, eu estou vendo a minha prática. Então é autoformativo, é essencial. Eu acho que é uma prática que não existe no cotidiano da Educação Infantil de Vitória. Não existe. Posso dizer do CMEI que eu estou? Eu posso. Mas pode ser algo geral, isso não participa de nenhuma política, não tem nenhum espaço tempo institucionalizado para isso acontecer, a não ser o seu tempo de planejamento, seja sozinho ou integrado [...] o cotidiano da Educação Infantil de Vitória não proporciona esse espaço tempo de escrita, até mesmo nas formações (F13).

As ações rotineiras do cuidado, do estar perto, do colo demandam outras práticas pedagógicas, especialmente as interações e as brincadeiras que são os eixos estruturantes do currículo. Então, falar da escrita desse profissional que tem a sua atividade cotidiana atravessada pela necessidade imediata é um desafio para o campo da formação continuada de professores, ampliando-se tal complexidade diante das especificidades da Educação Física nesse contexto.

Como área de conhecimento aplicado, a Educação Física mantém estreita relação com outros campos do saber e necessita investigar o ser humano nas suas diferentes dimensões: afetivas, sociais, políticas, econômicas, éticas, estéticas, históricas, sociológicas, cognitivas, psicológicas, antropológicas, geográficas, entre outras. Nesse sentido, como expresso na fala da mesma professora mencionada anteriormente, destaca-se:

E eu acho que falta da leitura leva à falta da escrita. Isso é fruto de períodos históricos sem formação que nós tivemos. Teve uma época que nós ficamos cinco anos sem formação. Eu vejo como impacto. Nós não líamos, nós não escrevíamos. Quem fazia, corria por fora (F13).

Para as demandas atuais de um professor de Educação Física, o estudo é fundamental, com leituras de temas variados para atender à especificidade da

Educação Infantil. A escrita é um desafio que se coloca nesses novos tempos e demandas educacionais.

CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹²

[...] Essencialmente pode-se dizer que não há, não pode haver, práticas estritamente individuais. Isto não existe. [...] É preciso, antes, analisá-las enquanto operações [...]. É melhor pensá-las como manifestação de táticas ou estratégias e verificar ulteriormente se algumas delas se encontram mais reunidas em determinado lugar e outras em outros locais, se são mais específicas de determinado meio ou de determinada conjuntura na qual algum indivíduo se encontra. E talvez o problema essencial para nós não seja discutir a pertinência dessa diferença entre o individual e o coletivo (Michel de Certeau, 1985, p. 8-9)

O presente capítulo tem como objetivo analisar o conjunto das práticas de escrita na formação continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES. Partimos do pressuposto de que a prática da escrita na formação continuada de professores potencializa a interlocução entre universidade e Educação Básica por meio de um processo integrado que suscita o envolvimento dos praticantes, fortalecendo a formação docente e a produção colaborativa de conhecimentos (IBIAPINA, 2008). O estudo em tela trata-se de uma Pesquisa-ação Colaborativa, que utiliza como fonte 30 produções¹³ textuais elaboradas por professores/as de Educação Física, Artes e Regentes de sala (Pedagogia), todos participantes de um curso de formação continuada.

Acreditamos que discutir as contribuições e os impactos da escrita como percurso formativo na constituição de professores potencializa a formação continuada. Para tanto, abordaremos a importância da linguagem e da escrita na formação continuada e a relação colaborativa com a universidade. Também iremos refletir sobre a referida experiência de Vitória/ES, na qual a UFES tem assumido esse compromisso social a partir da organização de um projeto de extensão que envolve docentes da Educação Física que atuam na Educação Infantil.

¹² Este artigo/capítulo está relacionado a um artigo publicado em parceria com o orientador desta tese, Prof. Dr. André da Silva Mello, com a colaboração de Laura Helmer Trindade (acadêmica do curso de Educação Física da UFES – Iniciação Científica), na Revista *Research, Society and Development*, Itabira, v. 9, n. 7, p. 1-31, e299973841, maio 2020. ISSN 2525-3409.

¹³ Nessa atividade, 31 professores enviaram seus textos, dos quais um ocorreu em coautoria.

No tocante à Educação Infantil, em especial no âmbito da Educação Física Infantil, Martins (2015) defende que a autoformação deve estar assentada no estabelecimento de *comunidades colaborativas*, em que há uma forte relação de compartilhamento entre atores da universidade e das unidades educativas a fim de ressignificar suas compreensões sobre infância e sobre criança, percebendo formas diferentes de desenvolver o trabalho pedagógico com os infantes, de forma a respeitá-los como sujeitos que produzem cultura e se afirmam como protagonistas dos seus processos de socialização.

Conforme Bullough, citado por Côco (2014), o processo de elaboração de textos possibilita o contato com o processo pessoal de desenvolvimento, aumenta a autoconfiança e ajuda na consideração dos valores pessoais, além de facilitar a reflexão dos professores. A autora argumenta que, nesse desenvolvimento do campo da formação em parceria com a linguagem, fortalece-se a ideia de que os professores constroem seu próprio conhecimento nesse processo dialógico e de interlocução com a universidade (CÔCO, 2014).

Essa perspectiva encontra eco no conceito de “consumo produtivo” proposto por Certeau (2012, p. 88). Conforme o referido autor, a questão do agente das práticas é também a questão do consumidor, pois reconhece que, do lado deste, também há uma produção, ou seja, ele transforma o espaço que lhe é imposto, há o reconhecimento enquanto criador, produtor ou enquanto praticante.

Destaca-se, ainda, o caráter ético proposto por Certeau (1985, p. 8), uma vez que “as práticas cotidianas constituem uma maneira do agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe”. Trata-se de abrir um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa, a vontade histórica de existir. Nesse sentido, podemos dizer que os professores não absorvem passivamente o currículo prescrito que lhe é apresentado – diretrizes, orientações curriculares, documentos – pois há uma estética da recepção em que eles imprimem as suas marcas identitárias nesses materiais.

Para alcançar nosso objetivo, estabeleceremos uma reflexão sobre os pressupostos teóricos de Certeau (1985, 2012) e de Bakhtin (1997, 2006) para compreendermos as *artes de fazer* e seus praticantes e a importância do papel da linguagem e do processo de escrita para a formação docente. Evidencia-se a importância social da

universidade mediante uma relação colaborativa com a Educação Básica e a escrita docente como percurso formativo.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Pesquisa-ação Colaborativa, conforme Ibiapina (2008, p. 23), permite “indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas”. Essa parceria viabiliza uma corresponsabilidade na tomada de decisões e no cumprimento das ações de investigação e de produção de conhecimento. Ainda conforme Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa, o professor deixa de ser mero objeto e passa a ser colaborador, atuando no processo investigativo em coautoria, ou seja, ele compõe e participa ativamente da investigação.

Adotamos a escrita como caminho formativo, ampliando o envolvimento dos participantes no processo de formação. Côco (2014), ao tratar sobre a dimensão formadora das práticas de escrita de professores, referenda e ratifica que o docente, ao exercer suas funções a partir dos registros do seu trabalho pedagógico, exercita a prática sistemática das ações e conseqüentemente constitui-se como agente intelectual e protagonista da práxis docente.

Na experiência formativa de 2019, participaram 31 professoras e sete professores que atuam nos CMEIs do município de Vitória¹⁴. A primeira demanda consistiu na produção de um texto sobre as práticas de escrita que atravessam as experiências pessoais, tanto no cotidiano da Educação Infantil quanto para além desse espaço educacional. Essa tarefa foi realizada por 31 participantes, sendo que duas professoras desenvolveram essa atividade em regime de coautoria. Nas análises, os professores serão identificados pela letra *P* seguida de número.

¹⁴ O modelo de formação continuada permitiu que os participantes frequentassem os encontros de acordo com o interesse e disponibilidade de tempo. Nesse caso, iniciamos com 46 inscritos e compareceram ao primeiro encontro (de 4 horas) 38 professores. A segunda e terceira etapas da formação contaram com 31 professores. A quarta etapa, o encerramento da formação, em que os professores colaboram – são coautores – com a escrita do material didático-pedagógico, contou com 13 participantes.

A dinâmica curricular da Educação Infantil de Vitória contempla a presença de diferentes especialistas, formados em Pedagogia, Educação Física, Artes e profissionais assistentes. Inicialmente, a formação foi organizada para os professores de Educação Física, público-alvo. Contudo, houve a demanda de outros profissionais, que foram incluídos no processo. Nesse caso, a formação foi ampliada para professores de Artes e, também, para os regentes (com formação em Pedagogia).

Esta pesquisa utilizou como fonte 30 narrativas produzidas pelos participantes da *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória* (SIEX/UFES nº 401832), realizada, em sua segunda edição¹⁵, no período de 20 de agosto a 20 de dezembro de 2019.

Os professores foram provocados e convidados a relatar sobre as práticas de escrita em seus cotidianos. A Imagem 2, extraída da plataforma VixEduca¹⁶, demonstra os recursos visuais e textuais que serviram de *gatilho* para os professores refletirem sobre as suas práticas de escrita.

¹⁵ A primeira edição dessa formação ocorreu em 2018 e foi organizada pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres em parceria com a SEME/Vitória, com carga horária de até 100 horas, exclusivamente para professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil.

¹⁶ Essa plataforma *Moodle* foi elaborada pela equipe de Tecnologia da Informação da Prefeitura Municipal de Vitória e os participantes são cadastrados nos cursos, recebem um *login* e uma senha para acessar o ambiente virtual e interagir com os tutores e coordenadores da formação. Disponível em: <http://vixeduca.vitoria.es.gov.br/moodle/>.

Imagem 2 – Print da página da plataforma VixEduca, utilizada na formação

Unidade I: A escrita como eixo da formação docente

O objetivo central dessa unidade é discutir o papel da escrita na formação docente.

Ressaltamos as dimensões política e emancipatória do ato de escrever, pois ele possibilita "[...] a inclusão e a participação dos sujeitos no tecido social por meio da apropriação de diferentes textualidades de linguagem escrita" (GOULART, 2005).



Fonte: <https://tira.sarmandinho.tumblr.com/post/159508391374/12-de-mar%C3%A7o-dia-do-bibliotec%C3%A0rio>

Nesta unidade apresentamos um texto de Valdete Côco (2014), que discute a importância das práticas de escrita na formação de professores. Nessa mesma direção, como leitura complementar, também apresentamos um texto de Francisco Eduardo Caparróz (2009). Com base nesses textos de apoio, dialogaremos com vocês sobre o papel da escrita em suas atividades docentes. Como ela tem se constituído no seu cotidiano? Que tipo de escrita você tem produzido? Quais são os maiores obstáculos para que ela se efetive? Esses são alguns pontos que gostaríamos de conversar com vocês.



Fonte: <http://miltonribeiro.sul21.com.br/tag/escrever-a-mao/>

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2002)

-  Texto base da unidade
-  Texto complementar sobre a escrita (p. 32-47)
-  Tarefa da Unidade I: produção de um texto sobre as suas práticas de escrita

Fonte: plataforma VixEduca (editado pelo autor).

Considerando que toda Pesquisa-ação busca mudar uma dada realidade, as ações formativas buscaram transformar a perspectiva de formação continuada passiva, pensada para o professor. A mudança consiste em fazer *com* os professores, fazendo com que eles assumam uma postura ativa no processo e sejam valorizados. No caso da produção de conhecimento, na experiência de 2018, os professores colaboraram e foram autores na construção de um *e-book* (MELLO; CAMARGO, 2018). Nessa nova edição, está em elaboração um caderno denominado *Material Didático-Pedagógico*, um espaço de autoria e exercício da escrita. Para isso,

adotou-se a tutoria mediante a articulação e o envolvimento dos membros do NAIF e dos professores da rede de Vitória.

Para analisar o material produzido pelos participantes da formação continuada, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). Ela pode incidir sobre a mensagem escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. Nesta pesquisa, focalizam-se as mensagens escritas que foram produzidas ao longo do processo de formação continuada e, nesse processo, percorrem-se os três polos cronológicos propostos pela autora (pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação) a fim de compreendermos as mensagens trabalhadas.

Dessa forma, as categorias que elaboramos neste estudo mantiveram relação direta com o núcleo temático, proporcionando análises que indicaram três categorias: 1) a importância da escrita como exercício docente – práticas cotidianas de registro, as práticas de escrita (40,6%); 2) perspectiva da escrita burocrática¹⁷ e a escrita reflexiva. Essa categoria, com 33,4% de ocorrências, corresponde ao agrupamento de cinco unidades de registro (planejamento, registro, caderno, portfólio e prática pedagógica); 3) a escrita como caminho formativo, representada por 26% dos núcleos temáticos – aqui encontramos a escrita como caminho formativo, as relações com o fator tempo *chronos* e as interfaces entre leitura e escrita.

O referencial teórico mobilizado nas análises dos dados e discussão dos resultados se fundamentou em Certeau (1985, 2012) e em Bakhtin (1997, 2006). No caso da escrita no processo de formação continuada de professores, recorreu-se ao trabalho de Côco (2014), uma vez que seus estudos evidenciaram a dimensão formadora das práticas de escrita dos docentes. Nas análises dos dados, identificaram-se os processos individuais de apropriação dos códigos da escrita, mas também se compreende o conjunto das narrativas produzido. A tarefa comum solicitada na formação foi o mecanismo disparador para as enunciações dos praticantes e, conseqüentemente, desvelou-se elementos para a nossa categorização e interpretação dos dados.

¹⁷ Termo empregado por alguns autores que remete à escrita obrigatória, “[...] possui apenas uma funcionalidade burocrática, expressando uma realidade fragmentada e desconexa” (PONTES, 2011, p. 7); “[...] apenas como um material burocrático que serve para convencer as instâncias superiores (gestores, secretários de educação e núcleos de ensino) de que o material está sendo colocado em atividade com os alunos, como é o caso dos planejamentos e currículos” (PAIXÃO, 2015, p. 6).

Elaboramos um quadro por incidência de repetição, com o objetivo de identificar as unidades de registros que, conforme Bardin (2011), permitem a categorização e a contagem frequencial mediante a identificação da unidade de significação codificada, ou seja, correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base. Nesse caso:

Tabela 4 – Categorização por contagem frequencial

| Unidade de Registro | Incidência de repetição | [%] |
|----------------------------|--------------------------------|------------|
| Escrita | 244 | 40,6 |
| Planejamento | 73 | 33,4 |
| Registro | 71 | |
| Caderno | 28 | |
| Prática pedagógica | 22 | |
| Portfólio | 6 | |
| Formação | 31 | 8,2 |
| Pesquisa | 18 | |
| Tempo | 43 | 7,2 |
| Dificuldade | 25 | 6,5 |
| Difícil | 7 | |
| Barreira | 5 | |
| Obstáculo | 2 | |
| Ler/Leitura | 25 | 4,1 |
| Total | 600 | 100 |

Fonte: o autor.

No processo de categorização, mediante análise estatística de tipo descritiva¹⁸ (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021), encontramos a incidência de 40,6% do núcleo temático *escrita* e do radical do verbo *escrever* nas análises das narrativas, caracterizando-se a primeira categoria a partir dos usos e a importância dessa ação nos CMEIs. A segunda categoria compreende 33,4% dos núcleos temáticos

¹⁸ O número de palavras é uma variável quantitativa discreta, o que permite quantificar a frequência total e relativa no processo de análise estatística de tipo descritiva. Para se chegar à frequência relativa, deve-se contrastar a contagem da população com a contagem de um determinado componente e obter a sua porcentagem multiplicando-se o valor da frequência relativa por 100. Operamos com a média aritmética, o que corresponde à soma dos valores de cada unidade, dividindo-se o resultado da soma pela quantidade total de unidades observadas (600).

referente às práticas de registro, especialmente a elaboração de projetos e os registros de aula. Há uma tensão entre a escrita burocrática e a escrita reflexiva.

O Portfólio foi incluído nessa categoria por considerarmos o caráter instrumental concomitantemente à utilização do caderno e do planejamento. A terceira categoria, com 26% das inferências, aborda aspectos da formação e a interrelação entre a escrita e a dinâmica da rotina na administração do tempo para conseguir executar diferentes ações no cotidiano: ler, escrever, planejar, pesquisar, refletir e avaliar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

2.2 A ESCRITA COMO EXERCÍCIO DOCENTE

A primeira categoria possui uma incidência de 40,6% dos núcleos temáticos relacionados à escrita. Tal ocorrência se justifica pelo reconhecimento da importância dessa ação na prática docente. A proposta formativa adotou a escrita como eixo central da formação e revelou algumas particularidades presentes nas produções. Os professores falam da sua importância, como ela se materializa no cotidiano e os seus papéis exercidos nas instituições de Educação Infantil. A *importância da escrita* está ancorada nos cotidianos e nos seus praticantes, conforme as narrativas abaixo:

A escrita é muito importante na Educação Infantil, há muitos profissionais que acham que professores de Educação Física não utilizam a escrita em suas aulas, mas é um engano achar que não se deve utilizar a escrita nas aulas de Educação Física (P10 e P11).

Sabemos da importância que a escrita tem no cotidiano escolar e os benefícios que ela pode trazer para nosso trabalho, porém ela não é, pelo menos para mim, tão simples e corriqueira como deveria ser (P30).

Compreendo que a escrita é imprescindível na docência, para que possamos alcançar melhores resultados e com qualidade, além de apropriar-se das diversas possibilidades na Educação Infantil (P19).

O registro sistemático permite que o professor comunique sua experiência a outros mediante participação e autoria nos diferentes momentos da ação escolar. De acordo com Côco (2014), há uma centralidade da escrita no jogo social e ela se constitui na circulação de palavras, promovendo o diálogo entre interlocutores e entre discursos. De acordo com Certeau (2012), a escritura e a oralidade são ações que não postulam termos opostos. Para o autor, essas *unidades* são o efeito de distinções recíprocas dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas.

Nesse caso, a escrita pode ser entendida como uma efetivação da língua que se materializa e pode ser compartilhada com outros, consolidando uma realidade. Trata-se da apropriação da língua e de todo um processo de subjetivação presente e valorizado culturalmente, pois se estabelece uma relação social, ou seja, um contrato relacional. Instaura-se o presente, uma vez que a autoria é reconhecida mediante a enunciação, a partir do momento em que alguém fala, escreve ou registra.

Para Certeau (2012), a escrita é uma atividade concreta que consiste em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado, sendo materializada a partir de três elementos decisivos: a página em branco, um espaço do *próprio* que circunscreve um lugar de produção para o sujeito; a ação de se construir um texto, *uma caminhada*; e que essa arte de fazer não se trata apenas de um jogo. Na concepção do autor,

[...] A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior (CERTEAU, 2012, p. 205).

Em relação às práticas de escrita, o ato de escrever não é uma tarefa fácil e pressupõe aprendizagem específica. Para Côco (2014, p. 53), “[...] a escrita como uma técnica cultural é inteiramente dependente de processos intencionais e especializados de aprendizagem implicando em relações sociais particulares com essa prática cultural”. A autora propõe que o domínio da escrita pode caracterizar a

emancipação dos sujeitos, ou seja, a condição letrada contribui para que os professores sejam reconhecidos nas suas artes de fazer, tendo seus *saberesfazeres* valorizados socialmente. Ainda de acordo com a pesquisadora, o domínio do uso da escrita relacionado ao exercício reflexivo evidencia a dimensão formadora da escrita.

As análises indicam que há diferentes sentidos produzidos nas práticas de escrita docente. As narrativas expressam que alguns professores encontram liberdade e alegria nessa ação, demonstrando leveza em sua prática:

Para mim, pensar em escrever me traz boas lembranças, doces momentos e inesquecíveis recordações. Lembro-me da alegria que era, quando pequena, de sentar-me com meu diário na mão e nele retratar todos os acontecimentos vividos naquele dia! Hoje o hábito de escrever ainda é intenso em mim... tanto pessoalmente quanto profissionalmente (P5).

Minhas escritas são assim... soltas, espaçadas, cheias de afetos e avaliações, ideias. Em meio às letras há desenhos, números, setas puxadas de um canto ao outro do caderno que delineiam, sistematizam um pensamento criancero procurando traduzir o conhecimento por meio de outras discursividades (P9).

[...] a escrita sempre fluiu com mais facilidade e alegria. Redações, criação de textos e registros das aulas sempre fizeram parte de uma cultura que criei como fundamental para a minha vida escolar. Sempre gostei de registrar por escrito os textos lidos, livros e informações importantes (P23).

O prazer de escrever e a alegria de expressar seus afetos são evidenciados nas práticas dos professores. Avaliamos que existe um imbricamento com a Pesquisa-ação, uma vez que a formação potencializa o ato reflexivo e criativo. Durante o processo de tutoria, há um compromisso de convidar o participante a deixar fluir seus sentidos, a colocar no papel suas impressões e saberes, a sistematizar suas práticas e compartilhá-las através da escrita. A Pesquisa-ação Colaborativa é justamente esse movimento de reconhecimento da autoria docente, a criação de um espaço para se praticar movimentos livres do pensamento, da catarse, do encontro consigo mesmo.

Essa perspectiva do contentamento com as práticas de escrita também foi evidenciada nas entrevistas, conforme excertos a seguir:

Foi assim, como sempre foi, né, um diálogo muito positivo no sentido da assertividade. A gente combina muito o jeito... as pessoas que envolvem o grupo de pesquisa, o Naif, e também, assim, as pessoas que estavam na SEME naquele momento, eu posso dizer, aquelas pessoas a interação foi

muito prazerosa, foi muito fluida, foi assertiva, e assim como se fosse um trampolim para outras e outras interações. E eu posso dizer também que fruto de outras interações, mas passadas. Então é como se fosse uma cascata, uma série de interações positivas, afetivas que a gente teve durante todo esse processo de interação com a secretaria (F13).

Então, diante disso tudo, a gente sempre fica com a pulga atrás da orelha, será que realmente o que eu produzo faz sentido a ponto de escrever um artigo, né? É importante? Alguma coisa que eu fiz, é válido transformar isso em artigo? Vai contribuir na formação de alguém, né? Eu vivo o chão da escola, nada mais nada menos que o chão da escola, então será que isso é pertinente, né? A minha experiência é pertinente? E aí quando eu começo a escrever eu escrevo, escrevo, escrevo... até mais, até muito. E a escrita é uma coisa que eu gosto... como eu falei... é sempre essa pulga se a minha prática ela vai fazer a diferença na vida de alguém né? Eu vou conseguir mudar a vida de alguém? Eu vou contribuir na vida de alguém? Mudar é muita pretensão, mas eu vou contribuir positivamente na vida de alguém? É, então a minha dúvida é sempre nesses termos (P8).

Nossa, (risos), assim, foi um trampolim essa formação porque eu gosto muito de escrever, sempre escrevi, sempre me preocupei com o pesquisar, mas eu estava praticamente parada, assim, há um tempo. E quando eu comecei a fazer formação, deu uma animada para voltar a pesquisa, para voltar, ao estudo e observar o quanto do que eu já fazia, né, poderia contribuir com outras pessoas, com outras práticas. Então assim, foi um trampolim, que me lançou a buscar mais coisas e depois disso, ainda acabei fazendo trossentas mil coisas (risos), a formação me animou a fazer mais (P18).

Entretanto, esse aspecto não é consenso entre os professores autores do MDP, como evidenciado na fala abaixo:

Pelo fato de ter o NAIF, que é um grupo de pesquisa, para muitos professores pode soar que o trabalho é uma extensão da faculdade e aí vem aquelas falas: “ah, eu sou mão na massa”, “ah não espera aí. Eu estou trabalhando em duas escolas, minha vida está uma loucura, não vou parar hoje, deixar a minha família para escrever”, que é algo que não é prazeroso para algumas pessoas, quero deixar bem claro isso. De uma forma geral, sem glamourizar, a escrita não é prazerosa, a escrita é trabalhosa. Ela pode ser prazerosa para o poeta, para gente é... a estrutura do texto é como se fosse um lego isso. Na minha observação, eu acho a escrita formal, acadêmica, ela não é convidativa para muita gente (F7).

De acordo com Caparróz (2009), a vida não está descolada da dimensão profissional. O processo para formação de professores se faz necessário, mas exige conexões entre o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto. Para esse autor, razão e emoção estão interligados e isso aproxima o mundo da pesquisa e a reflexão da prática pedagógica, num determinado contexto. Na experiência vivenciada em 2019,

a escrita fez parte do compartilhamento entre os professores nas redes sociais e nos grupos de mensagem. Havia uma alegria e um prazer em comunicar as práticas pedagógicas, um exercício de colaboração vivenciado a partir da formação continuada, na interação com os tutores e colegas da rede.

Colaborar aqui nos remete a um modo de existir, um atributo, uma qualidade, ou seja, um procedimento aprendido (SENNETT, 2020a). Para esse autor, existe um espectro de trocas no sentido da experiência de dar e receber no exercício colaborativo. Conforme registra,

Não gosto de categorias arbitrárias, mas a bem da clareza dividi o espectro das trocas em cinco segmentos: trocas altruísticas, implicando autossacrifício; *trocas ganhar-ganhar*, nas quais ambas as partes se beneficiam; *trocas diferenciadas*, nas quais os parceiros se conscientizam de suas diferenças; trocas de soma zero, nas quais uma das partes prevalece em detrimento da outra; e trocas tudo-para-um-só, nas quais uma das partes anula a outra [...] (SENNETT, 2020a, p. 93, grifo nosso).

Nesse sendo, essa habilidade exige equilíbrio que é aprendido socialmente. Na formação, os participantes, a nosso ver, assumiram trocas de ganhar-ganhar ao estarem juntos nos diferentes tempos e espaços compartilhados. Mantiveram uma postura dialógica, respeitando-se as diferenças de cada um, aproximando-se das trocas diferenciadas que contribuem para uma conversa aberta e direta entre os participantes. Essa troca dialógica e diferenciada tem um efeito prático, uma vez que “[...] os momentos ritualizados que celebram as diferenças entre membros de uma comunidade, que afirmam o valor especial de cada pessoa, podem diminuir o ácido da comparação invejosa e promover a cooperação” (SENNETT, 2020a, p. 105).

Se, por um lado, encontramos aqueles que tem prazer, por outro, encontramos aqueles que apresentam o medo de escrever. Alguns foram desafiados a expressar suas ideias, a encontrar sentido nessa ação, como podemos apreender nas narrativas:

Tornar este processo presente em nosso cotidiano é o grande desafio que nos é proposto a cada dia, pois envolve mudança, análise da intencionalidade da prática e da escrita, reflexão de nossa docência para compreensão e transformação de nossa prática (P2).

Meus planejamentos, seja anual voltado para o plano de ação, seja semanal, é descrito de forma que somente eu entendo, para mero lembrete,

meus desafios e motivações são somente meus, não compartilho nada com ninguém (P12).

Infelizmente esta dificuldade me frustra muito em minha vida profissional, pois me sinto antiprodutiva, pois acabo produzindo uma “colcha de retalhos” que para mim acaba ficando sem sentido, travando o processo de escrita (P20).

A formação continuada proporcionou justamente esse encontro consigo mesmo e a oportunidade de superação dessas barreiras. Encontramos esse processo de escuta e colaboração na tutoria nos momentos de orientação individualizados, em que pudemos sentir as angústias e contemplar, em vários professores, a alegria de avançar e vencer esse medo. Há indícios que ratificam essa análise, conforme se observa a seguir:

Caparróz (2009), no texto de apoio, aponta que é preciso ter claro que o processo de escrita demanda um trabalho que necessita de sistematização, mas também e, principalmente, necessita ser enfrentado. Tenho essa consciência, e nos últimos meses tenho refletido muito sobre isso, em como posso superar essa dificuldade (P20).

Entretanto, tem despertado em mim nesse momento, o interesse na escrita na prática docente, [...] pra mim, já se configura em mudança e crescimento, a escrita que eu tenho realizado, inclusive essa que estou fazendo agora (P27).

Na proposta de tutoria, algumas estratégias foram utilizadas para colaborar com a produção textual dos professores. Em uma das entrevistas é possível contemplar essa aproximação e entrega pessoal, conforme excerto abaixo:

Eu vou dar um exemplo: esse processo de tutoria, como falei, exige uma sensibilidade e foi o que mais me impactou, né, do ponto de vista da minha formação, impactou no sentido positivo, né, e me auxiliar no processo da minha tese, na produção dos dados da minha tese. Aí aconteceu uma coisa comigo que eu estava na tutoria de uma das professoras que participaram da formação sobre as relações étnico-raciais e ela falou para mim: olha eu não tenho nada para escrever, eu acho que a minha prática não foi legal. E aí eu comecei a conversar com ela. Ela foi falando e eu fui digitando, exatamente como ela foi falando. Mas e aí, o que mais você fez? É uma prática, vamos dialogar com essa prática. Ah, mas eu acho que não está legal, não era bem isso a proposta da formação e aí ela começou a falar. Então nesse diálogo eu comecei a digitar o que ela estava falando. Quando eu terminei de digitar eu tinha cinco páginas digitadas, eu fui e apresentei para ela: olha só, eu anotei tudo que você me falou. Então eu fiz essa transcrição daquilo que ela achava que não era um texto, mas que era um

texto oral e ela foi me relatando e eu passei o texto. Fiz o trabalho de transcrição e passei para o papel. E aí quando eu passei para o papel: nossa, temos bastante coisa. Aí ela passou a me mandar fotos, mandar os vídeos e aí ela começou a perceber que ela tinha muita coisa para ser colocada no papel. E tinha uma outra coisa, que ela estava meio sem tempo, nesse final de ano, uma confusão e ela falou assim: oh, me ajuda, eu não consegui fazer tudo, mas eu fiz isso. Então, assim, é muito importante a franqueza também, né, a gente saber qual é o limite do outro e ter essa parceria, várias trocas de mensagens e isso é muito bom (F5).

Nesse episódio, podemos destacar as relações de afeto que atravessam a tutoria entre as professoras. A partir de uma postura de escriba, elas tecem o texto inicial e caminham para uma autonomia e descoberta na/da escrita docente.

Ainda encontramos, nos dados, uma enunciação das funções da escrita para os professores. Identificamos um emprego didático no cotidiano das instituições infantis. Nesse momento das análises, compreendemos que a escrita assume uma função que organiza a prática pedagógica. Há uma prevalência nas ações de elaboração de projetos, do planejamento da aula e do uso dos cadernos de registros, o que pode ser observado nas narrativas a seguir:

Meus registros de escrita são feitos em caderno de planejamento, arquivos de atividades exigidos pela escola e projeto escolar (P3).

Na escola tenho um caderno de planejamento que é feito semanalmente com todas as atividades propostas para cada turma, contendo todos os objetivos e resultados esperados/alcançados para cada faixa etária. E reunimos todos os professores de área (dinizadores) uma vez por semana com os Pedagogos para apresentar o caderno preenchido e acrescentar as sugestões e os pedidos dos próprios Pedagogos (P1).

A escrita que utilizamos em nosso cotidiano do CMEI é a construção de um projeto que vai nortear o trabalho durante o ano letivo e os relatórios dos alunos que fazemos por semestre (P21).

Os dados apontam para uma escrita que remete ao exercício da docência relacionado à didática e a ações que fazem parte da práxis pedagógica. Mais adiante, traremos o caráter burocrático da escrita, revelado nos dados, mas as análises também indicam que o sistema educacional produz demandas que são exigidas dos seus profissionais, como o planejamento docente. A própria formação exigiu dos professores que produzissem um texto e apresentassem suas experiências de escrita. A ideia de produção de conhecimento na pesquisa

colaborativa também revela seu caráter provocativo do professor sair de uma zona de conforto e organizar seu pensamento através do ato de escrever.

De acordo com Caparróz (2009), registrar faz parte da ação docente e qualifica a prática pedagógica. Trata-se de um exercício da memória que fortalece nossas decisões, fundamenta nossas escolhas e reforça *saberes-fazer* advindos dos cotidianos dos CMEIs e da história de vida que construímos. Para esse autor:

O Registro tem tanto uma dimensão organizativa da vida humana como também uma dimensão recordatória (construção da memória). O registro em termos de organização serve para classificar, ordenar cronologicamente entre outras possibilidades. E como recordatório o registro nos auxilia a termos uma ideia mais clara do passado, bem como possibilita que revisitemos este passado para repensá-lo e refletir melhor sobre o mesmo e assim aprofundar nosso conhecimento sobre este e até mesmo ressignificá-lo (CAPARRÓZ, 2009, p. 22).

O processo da formação mobilizou diferentes estratégias de escrita. Os professores foram convidados a produzir textos na plataforma e desenvolveram atividades para apresentar no seminário sobre as experiências pedagógicas. Assim sendo, alguns elaboraram pôster, coordenaram oficinas temáticas, outros fizeram relatos de experiência e comunicações orais. Para todo esse movimento, a escrita foi mobilizada, sempre em parceria com os membros do NAIF e dos professores participantes da formação.

A SEME ofereceu uma carga horária suplementar de 10 horas (remuneração extra) para quatro professores formadores, que estavam na regência de sala e na SEME e assumiram a tutoria na formação. Essa vantagem pecuniária foi iniciativa da Gerência de Educação Infantil, em diálogo com a Gerência de Formação, destinada apenas aos docentes vinculados à PMV e que estivessem envolvidos diretamente no acompanhamento dos cursistas. Esse fato pode ser constatado na fala a seguir:

Mas eu posso dizer que essa relação com o Naif já tinha começado e pelo contrário, me dava mais segurança para continuar a lidar com aquela formação toda, a gente já estava numa interação mais intensa, então as possibilidades só ampliavam essa relação colaborativo e esse cargo de responsabilidade eu me vi como aprendiz, e continuei como tutora, interagindo como meus pares, os professores que estávamos escrevendo juntos. Para mim foi aprendizado, não foi um peso. A única coisa que eu

não gostei, eu batalhei para que os tutores conseguissem um pagamento, um extra, eu batalhei, batalhei e quando a gente conseguiu, me falaram assim: você não vai poder receber (risos). Porque como você está como cargo comissionado, você não pode receber. Mas eu fiquei feliz por vocês. Entraria como uma coisa a mais porque era fora do horário de trabalho, a gente fazia isso fora do nosso horário de trabalho, para além disso tudo. Ai nessa hora a gente se vê NAIF: não, aqui é vestir a camisa, aqui é final de semana, aqui é madrugada, aqui é quando precisar, aqui é NAIF. Nessa hora a gente até esquece (F13)

A tutoria foi preponderante para o sucesso de todas as etapas do curso, estávamos juntos nessa tarefa, pois como afirma Sennett (2020a, p. 204), “o isolamento é o inimigo óbvio da cooperação, muito bem conhecido pelos estudiosos do local de trabalho moderno”. Ao final, ficamos com a incumbência de organizar o material didático-pedagógico a partir das produções de escrita dos professores em diálogo com o currículo da Educação Infantil de Vitória. Esse material está em processo de construção e retornará aos participantes para novo processo colaborativo e para o reconhecimento da autoria que possuem na produção de conhecimento.

2.3 FORMAS DE ESCRITA: *ESCRITA BUROCRÁTICA E ESCRITA REFLEXIVA*

Essa categoria, com 33,4% de ocorrências, corresponde ao agrupamento de cinco unidades de registro. Compreendemos, como discutido anteriormente, que o registro sistemático da prática pedagógica é preponderante para funções docentes exigidas no contexto da Educação Infantil. Todavia, adotou-se o termo *burocrático* como algo que se é cobrado dos professores, sem uma problematização dessa ação, desconexa da dinâmica curricular. Conforme Carlos e Pereira (2011, p. 186-187, grifo nosso),

Ao referirem-se a uma outra atividade escrita, na qual deveriam ser definidas intenções semanais ou mensais de trabalho na escola, discussões e avaliações dos encaminhamentos, houve divergências. Algumas alunas *não identificaram a proposta como significativa para a atividade profissional ou estratégia de reflexão e planejamento, apenas como o registro burocrático de uma exigência curricular*. Pareceram associar a ação de

realizar planejamento escrito ao trabalho pedagógico mais convencional e de menos resultados.

A escrita reflexiva é outra forma encontrada nessa categoria. Os professores reconhecem a importância do registro para expressar seus *saberes-fazer* e recorrem à prática da escrita para mobilizar aportes teóricos que sustentem suas ações no CMEI, na interação com as crianças e demais praticantes desse cotidiano. As análises indicaram uma menor incidência dessa forma de escrita, uma vez que, no geral, na maioria das narrativas, destaca-se a *escrita obrigatória* no ambiente escolar:

No entanto, a minha grande dificuldade no que concerne à escrita de minhas práticas como professora na Educação Infantil de Vitória se relaciona ao tempo e à obrigatoriedade (P15).

Desse modo compreendo que a escrita que se configura em minha prática docente é a do planejamento. Uma escrita, por muitas vezes, solitária e destituída de significados (P22).

[...] precisava documentar minha prática pedagógica em cadernos de planejamento e em projetos de trabalho ou em plano de ensino para a avaliação ou a apreciação de terceiros (pedagogas, diretora, assessoras etc.), haja vista que essa era também uma exigência do sistema (P17).

Escreve-se *para o outro*, mas sem necessariamente estabelecer um diálogo com esse outro. Segundo Côco (2014), existe a *escrita burocrática*, ou seja, mais sistematizada e, por vezes, obrigatória no ambiente escolar, em que se direciona o profissional para o preenchimento de relatórios, organização dos planos de aula e elaboração de diários de campo. Essa escrita rotineira foi a que mais teve destaque dentre as narrativas. A maioria dos professores escreveu como ela é praticada no ambiente institucional em que trabalha, nos cadernos de planejamentos, nos projetos da escola, em portfólios e alguns escreveram também sobre os registros avaliativos, entretanto foram breves na escrita e não deram detalhes de como são feitos esses trabalhos. Essa análise encontra respaldo na fala de algumas professoras entrevistadas:

Então, eu acho que na correria do dia a dia as professoras ficam assim, não dá muito tempo, não tem um espaço e tempo para a escrita. Elas disseram:

é uma escrita burocratizada, é um planejamento, um plano de ensino e aí fica muito restrito a isso. Também é importante, mas não tem esse espaço tempo destinado à escrita reflexiva. Você elabora, não é qualquer escrita. (F5)

[...] por mais que os professores tenham resistência (risos), eu sinto que alguns professores têm essa resistência em função, não culpabilizando, obviamente, longe disso, é cansaço mas... muitas vezes mesmo que a gente tenha que produzir nossos planejamentos, avaliações, mas é um tipo de escrita muito burocrática, se é que eu posso dizer assim (F9).

[...] quando você vai escrever um texto que é para ser lido de uma forma que, que é um objetivo, né, de uma formação de um material didático, que é a questão formativa, é... a pessoa tem que criar uma relação com seu texto, às vezes no material de planejamento, no material de relatório é uma coisa tão mais burocrática, que você já não coloca mais seu sentimento ali. [...] Então, as vezes quando você faz um relatório, um planejamento, você faz uma coisa tão burocrática que você não vê sentido (P18).

Quando os professores exercem suas tarefas nos cotidianos escolares, há uma demanda de escrita que atende às necessidades de registros, planejamentos, relatórios, avaliações e preenchimento de documentos diversos. Conforme CÔCO (2014), a escrita tem por fundamento a palavra e, conseqüentemente, essa prática social pode ser tomada como potência para se produzir conhecimento. A autora propõe que há um jogo social que se constitui na circulação de palavras mediante o diálogo entre interlocutores e entre discursos. Essa relação dialógica pode ser considerada um campo vasto para estudos e pesquisas que concebem a leitura e a escrita como práticas sociais (CÔCO, 2014).

Cabe, diante desses aspectos, evidenciar que a importância da escrita no processo de formação docente está diretamente relacionada ao que é aprendido durante os momentos de registros, visto que é possível, a partir deles, conceber reflexões e assim compreender algumas situações corriqueiras. Além disso, o registro também é fundamental para a aprendizagem dos professores, pois as escritas tornam-se importantes dispositivos de formação. Essa ideia é defendida nas seguintes narrativas:

Ao praticar a escrita em nossos planejamentos, faz pensar e refletir sobre as decisões que serão tomadas durante a realização das aulas e adequar a cada momento as necessidades dos alunos e aprimorar o trabalho (P28).

A escrita é um dos nossos principais instrumentos de trabalho com diversidade textual. Praticamos a escrita e ela nos permite que façamos observações e registros diários [...] são essenciais para aprimorarmos a

nossa prática e resgatarmos as atividades feitas que são ferramentas reflexivas (P29).

A primeira prática de escrita que tive foi os planejamentos semanais que faço junto com as pedagogas do CMEI onde trabalho, essa prática foi muito importante, pois me dava um norte do que seguir e aplicar [...] (P31).

Quando o professor exerce suas funções de planejamento, registro e avaliação, está utilizando conceitos, conhecimentos, vozes e saberes produzidos na relação com o outro, sempre em constante diálogo. Nesse sentido, Côco (2014) nos diz que o processo de formação em parceria com a linguagem reforça a perspectiva dos professores como produtores do seu próprio conhecimento, revelando a dimensão política do trabalho docente. Entretanto, esse protagonismo necessita manter a interface com a situação e com os pressupostos que orientam a ação no cotidiano docente.

No processo de análise, coexistindo com esse modelo de escrita obrigatória, alguns professores evidenciaram o caráter reflexivo dessa prática nas narrativas. De acordo com Pontes (2011, p. 2), o conceito de registro reflexivo corresponde a uma forma de escrever “[...] que incorpora a reflexão e o pensamento do professor que, no esforço de explicar seu ponto de vista sobre o que faz, aprende a elaborar teorias sobre sua prática docente”. A autora argumenta que, nesse processo de análise ou reflexão sobre uma situação ou um objeto, o autor-professor expressa suas percepções de mundo, sua personalidade, seus sentimentos materializados na ação da escrita autoral.

Nas análises das narrativas que nos remeteram à escrita reflexiva, percebemos esse movimento de autoria e de emancipação docente que impulsiona os professores a extrapolar os muros dos CMEIs e a compartilhar seus conhecimentos, como demonstram os seguintes trechos:

Escrever sobre a própria prática profissional, de fato, é importante. Quando me proponho a escrever sistematizo minhas ideias, revisito os meus planejamentos e minha atitudes, dialogo com autores e situações que dão base para minhas escolhas... Vejo a escrita como um momento formativo (P15).

Escrever mesmo sendo um ato solitário é capaz de registrar os nossos planejamentos, as nossas ideias, os acontecimentos diários; permite-nos refletir sobre o que estamos realizando e revisitar sempre que possível e se

fizer necessário. Todo esse processo nos permite crescer enquanto profissionais, ser um professor reflexivo (P14).

Consegui ver na prática o que significava uma escrita reflexiva. Escrever sobre a sua própria prática, vendo erros e acertos, traçando metas e objetivos, apontando caminhos e alternativas [...]. Finalmente consegui me perceber como um sujeito ativo no meu processo de escrita (P23).

Compreendemos que o registro da própria prática é um exercício reflexivo. Caparróz (2009, p. 23) nos diz que “uma das funções do registro no trabalho docente é favorecer os professores a reflexão sobre sua prática pedagógica”. As análises indicam uma atitude que transcende esse cotidiano na busca de uma ação dialógica. Nesse caso, escreve-se para compartilhar conhecimentos em rede e a formação proporcionou esse encontro com o outro.

Para Bakhtin (2006), a enunciação é uma interação verbal e ela revela o papel ativo do outro no processo de comunicação, mesmo na forma imobilizada da escrita. De acordo com autor, o enunciado¹⁹, quer seja oral ou escrito, quer seja em qualquer esfera da comunicação verbal, é individual, todavia, revela as vozes dos outros que o constitui como sujeito falante ou escritor. Esse excedente de visão (BAKHTIN, 1997) revela a incapacidade de se ver plenamente, pois o outro vê o que não me é possível ver de mim mesmo. É justamente nesse sentido que se defende a escrita como *ato enunciativo*, no qual o conhecimento é compartilhado pelos diferentes sujeitos participantes tanto da formação quanto dos seus futuros leitores.

O processo colaborativo ocorreu em constante diálogo, com permanente interação entre cursistas via grupo de mensagens no aplicativo *WhatsApp*. Essa ferramenta de comunicação se apresentou como um recurso potente para a manutenção dos contatos entre a equipe formadora e os cursistas, mas, também, como um canal de comunicação aberto entre os professores em formação. As trocas de experiências, a partir do compartilhamento de fotos e vídeos das práticas cotidianas em curso, também foi um movimento que estreitou as relações entre os envolvidos no

¹⁹ O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo etc.). O dado se transfigura no criado (BAKHTIN, 1997, p. 348).

processo formativo. Nesse caso, essas relações não ficaram circunscritas às atividades específicas da formação continuada.

Houve necessidade de diálogo constante com a equipe da coordenação do curso no desdobramento das etapas, nas orientações das atividades, nas adequações dos prazos, na construção de cada movimento formativo e nos processos avaliativos ao longo da formação. Estabelecemos uma relação de confiança, condição importante para a cooperação, uma vez que “a confiança é como os instrumentos na mesa de Holbein²⁰: estamos dispostos a usá-los ainda que não saibamos exatamente como funcionam” (SENNETT, 2020a, p. 187). A escuta ativa foi exercida por todos, inclusive no processo de desistência, uma vez que cada cursista poderia encerrar sua participação a cada etapa do curso, a exemplo dos excertos abaixo:

Boa tarde, desculpa por motivo pessoal não farei o curso quem sabe em outra oportunidade, boa sorte a todos. bjos (P24).

Pessoal, boa noite! Infelizmente, por motivos pessoais, não darei prosseguimento à formação. Agradeço e peço licença para me retirar do grupo (P5).

Eu tbm... não dei conta de fazer a última tarefa e nem pude ir a reunião de sábado. Vou sair... mas fico na torcida aki p o sucesso de todos (P30).

Obrigado professoras. Caso queiram participar do Seminário, fiquem à vontade (F2).

Nesse movimento de retirada do curso por motivos pessoais, conforme diálogos individuais, P5 informou que estava com um bebê, estudando para um processo de mestrado e precisava contar com a ajuda do esporo para continuar com a formação. Não se trata de abandono, mas de uma possibilidade de escolha que, desde o princípio, foi sinalizada aos cursistas: poderiam participar de acordo com o desejo e a disponibilidade de cada um. Infere-se, ainda, a responsabilidade dos professores e a seriedade que enfrentam a proposta de formação. Nas entrevistas com os professores e tutores autores do MDP, essa afirmação ganha consistência nos excertos que se seguem:

²⁰ “Em 1533, Hans Holbein o Jovem concluiu *Os embaixadores*, hoje exposto na National Gallery em Londres. O quadro mostra dois jovens olhando para a frente; entre os dois há uma mesa de dois níveis cheia de coisas, instrumentos científicos na prateleira de cima, um alaúde, um estojo de flautas, um hinário, um livro de matemática e um globo embaixo. [...] Holbein pintou *Os embaixadores* no exato momento em que as consequências seculares da Reforma chegavam ao auge na Grã-Bretanha” (SENNETT, 2020a, p. 121, grifo do autor).

[...] Também tem a questão do tempo que a gente sabe que, pelo amor de Deus, o tempo desses professores né, alguns tem que chegar em casa, tem filho, tem janta e aí você chegar em casa, ter que ler um texto e você não está com vontade, tem que escrever, então. [...] a questão do tempo, o cansaço, o professor que dá aula o dia inteiro e dá aula à noite ainda em academia, em escolinha de esporte (seu pai mesmo é um exemplo, né), ele dá aula o dia inteiro. Então assim, a gente sabe que... imagina... você pega um texto... eu também não ia querer ler. É difícil falar (da desistência) porque cada um sabe da sua rotina, mas eu acredito que... pensando por essa questão do tempo, que o tempo cada um vai usar da maneira que deseja. E pelo professor, é uma rotina muito exaustiva e, querendo ou não, para você se dedicar a uma formação e aquilo de fato te impactar, você tem que se dedicar (F4).

Por que alguns não chegam até o final do processo? Eu acho que é o excesso de tarefas. Eu acho que é o excesso de tarefas, principalmente porque eu fiz uma opção lá atrás quando minha filha nasceu, hoje ela tem onze anos, eu fiz uma opção, eu exonerei uma cadeira e fiquei só com uma. Eu remodelei toda a minha vida para viver com um salário, são escolhas. Se eu estivesse trabalhando dois horários, como seria? Será que eu conseguiria? Não sei, né. Então, o ser humano hoje vive essa vida louca de muito trabalho, muitas funções, família, filho, e ainda tem as questões emocionais e afetivas que as pessoas têm que lidar. Eu acho que é isso, é o excesso, o acúmulo de funções e tarefas que não sobra tempo (P20).

Aqueles que mencionaram a escrita reflexiva relataram a importância de exercê-la, evidenciando o seu papel, como demonstrado nas narrativas:

A prática (pedagógica) e a escrita (registro) se tornam processo mútuo de reflexão e transformação. [...] O processo de escrita envolve a reflexão, que leva à desconstrução para ressignificar a prática, colaborando para a transformação da prática docente (P2).

Escrevo a minha prática com a intenção de documentar o que realizo para fazer uso desses registros sempre que necessitar revisitar práticas passadas (P6).

Hoje, atuando como professora de Educação Física, acredito que os registros realizados durante a prática docente têm em sua funcionalidade repensar estas práxis e suas possibilidades. [...] a oportunidade de voltar às ações/práticas passadas para repensar e construir futuras ações/práticas (P8).

Defendemos que a escrita reflexiva estabelece uma ação colaborativa com outros professores e com as universidades, além de oportunizar o diálogo com diversos autores e teorias que se fazem presentes no cotidiano do docente. Sendo assim, os professores se tornam consumidores e produtores de teorias, garantindo a

ampliação dos próprios conhecimentos e aprendizagens. Esse movimento se materializou principalmente no seminário realizado na formação, em especial nas oficinas. Houve necessidade de construirmos juntos essa etapa e agendamos atendimentos individualizados, com os responsáveis pelas oficinas, com cada professor que preparou os pôsteres, tudo acompanhado pela tutoria dos membros do NAIF.

Vimos a autoria e a produção de conhecimento se materializando nesse encontro científico. Todo esse material servirá para fomentar uma tese de doutoramento, além de se materializar no material didático-pedagógico, tendo os professores como autores dessa produção intelectual. Compreendemos que o processo vivido na formação permitiu ao professor que escreve refletir sobre as suas experiências e repensar o ser docente. Além disso, a escrita reflexiva contribui para um lugar de poder na escrita, visto que é a partir dela que o profissional pode exercer sua autonomia e autoria.

A escrita reflexiva auxilia o docente a refletir sobre suas experiências e práticas no ambiente de trabalho e, em conjunto com outros sujeitos, propicia a troca de saberes que contribuirá para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Além disso, a escrita não deve ser vista apenas como uma comunicação verbal, mas, sim, como um meio de reflexão, interação e desenvolvimento. De acordo com Almeida (2006), escrever mobiliza potencialidades intelectuais humanas de planejamento, de seleção e de organização, ultrapassando a ação de codificar e decodificar os sinais alfabéticos com que se materializa no papel. Nesse sentido, a autora compreende que a escrita pode se constituir em um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

A escrita, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, assume as dimensões da alteridade e da relação dialógica. Nesse sentido, ao escrever, existe, no horizonte, um interlocutor, um *outro* que se apropria, entende, transforma e faz outra construção a partir dessa enunciação. A escrita como caminho formativo possui essa característica comunicativa, que reverbera para além das fronteiras do local que ocorre a formação. Perpetua-se *um pensar com o outro*, que dará sequência à produção do conhecimento compartilhado na alteridade. O texto é “[...] o reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 1997, p. 341).

A formação continuada vivida em 2019 deixou marcas em todos os participantes, desde os tutores até os alunos de graduação de iniciação científica que colaboraram na organização do seminário. Esse momento da formação não ficou restrito ao grupo, mas foi extensivo a toda a rede de Vitória, conforme Anexo B e publicação no site institucional da PMV apresentada abaixo:

Imagem 3 – Divulgação do Seminário de práticas pedagógicas nos canais de publicidade da PMV

The image shows a printed screenshot of a news article from the website of the Municipality of Vitória. The article is titled "Seminário de Experiências Pedagógicas para professores de Educação Física" and was published on 18/10/2019 at 16h36. The author is Alan Rodrigues Costa (akrcosta@vitoria.es.gov.br) and the editor is Matheus Thebaldi. The article text describes a seminar for physical education teachers in municipal infant schools (CMEIs), organized by Seme and the Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres. It mentions a partnership with the course of Physical Education at UFES. A photo shows children in a classroom setting. The article is part of a news section on the website, with a navigation menu at the top and a sidebar on the left.

Fonte: Print do site da Prefeitura Municipal de Vitória em 18/10/2019.

Nessa segunda edição, consolidaram-se as amizades e as ações colaborativas, reverberando na interação entre CMEIs, na convivência interna dos participantes e na equipe da SEME responsável pela gestão da formação continuada do município de Vitória.

2.4 A ESCRITA COMO CAMINHO FORMATIVO

Nessa categoria, representada por 26% dos núcleos temáticos, encontramos a escrita como caminho formativo (8,2%), as relações com o fator tempo *chronos* (7,2%), as dificuldades para se exercer a escrita (6,5%) e as interfaces entre leitura e escrita (4,1%). O que se observa é o caráter formativo da escrita e a oportunidade que a formação continuada oferece para a transformação dessa prática. Com a flexibilização do tempo mediante ambiente virtual e o agendamento dos encontros presenciais de acordo com a disponibilidade de cada participante da formação, proporcionou-se alternativas para essa prática formativa.

No que tange à *escrita como caminho formativo*, conforme as narrativas analisadas, os professores indicaram que a formação suscitou mudanças nos seus hábitos docentes e impactou nos seus modos de agir nos cotidianos dos CMEIs. Alguns externaram que a formação despertou o desejo da escrita e colaborou para seu processo reflexivo, como evidenciam as seguintes narrativas:

Há que se melhorar, retomar o exercício de escrita acadêmica. Mas me pego pensando em como fazê-lo [...]. Os cursos de formação tem sido minha resposta, percebo que tenho feito pequenos avanços e isso me estimula a continuar (P3).

A Formação para Dinamizadores de Educação Física proposta pelo NAIF nos leva a pensar sobre nossas práticas, como estamos atuando com as crianças, como fazemos o diálogo das nossas práticas com os autores que estudam e escrevem sobre o assunto (P21).

[...] Assim, depois dessa reflexão sobre a minha prática na escrita, que sinto inclusive que deve ser permanente, e a partir da formação do ano passado (2018), e toda colaboração que ela me trouxe, me sinto desafiada a escrever, a ir além (P27).

A concepção de formação foi pautada na perspectiva da valorização do saber docente atrelada à sua prática pedagógica realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória. O processo de formação continuada NAIF/SEME está ancorado no reconhecimento dos/as professores/as como sujeitos praticantes dos

cotidianos dessas instituições, como propõem Ferraço e Alves (2015, p. 306), “[...] assumidas como processos complexos que se interpenetram em meio às redes de *saberes-fazer*es tecidas e partilhadas pelos sujeitos praticantes”.

Essa questão do reconhecimento perpassa pelas condições de trabalho docente, da garantia de uma organização da rotina laboral dos professores que contemple tempos diferenciados para o planejamento, registro e reflexão, ou seja, formação continuada em serviço. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 12-13),

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. [...] A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. De qualquer ângulo que se focalize a questão, [...] a formação de professores sobressai como fator relevante. Certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.

Esse modelo formativo, em que a escrita é adotada como percurso social emancipatório, tem por perspectiva a superação de uma relação assimétrica e distante entre universidade e Educação Básica. Mesmo reconhecendo que há diferentes demandas formativas/educativas e que as dimensões do ensino, pesquisa e extensão estão associadas à primeira, intenta-se superar essa dicotomia e aproximar esses espaços a partir de uma relação horizontalizada. Nesse sentido, a expectativa consiste na problematização da ideia de que a produção de conhecimento está circunscrita à universidade e aos professores delega-se sua aplicação. É possível assumir a perspectiva do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997).

De acordo com Carlos e Pereira (2011), a escrita é um meio de formação para o professor, visto que, a partir dela, é possível melhorar a prática pedagógica do docente e, além disso, auxiliar a ressignificação das práticas, pois ela possibilita fazer uma autoavaliação de tudo aquilo que foi experienciado e, juntamente com os registros, torna viável reconhecer e também aceitar desinteresses, algumas dificuldades e resistências. A escrita também propicia desenvolver ou aprimorar a

capacidade de reflexão, pois, a partir dos escritos, é possível fazer uma análise mais detalhada das experiências vividas no cotidiano e, ao longo do processo, essa habilidade é aperfeiçoada. Para tanto, essa ação se torna um mecanismo muito importante e necessário para que o docente consiga refletir sobre as práticas e experiências e também sobre a sua identidade docente.

Outros participantes da formação ressaltaram a escrita como eixo de formação, colaborando com a perspectiva de Ibiapina (2008), na qual a formação colaborativa ocupa a dimensão formativa e a produção de conhecimentos, como representado nas narrativas a seguir:

Após a formação, houve alguns momentos de apropriação melhor da escrita, principalmente em formações e cursos onde foi necessária a produção de textos para os trabalhos (P19).

A primeira tarefa dessa formação já me fez pensar mais do que escrever sobre minha prática docente (P22).

O Discurso sobre formação continuada é algo que está integrado a todos os professores da educação, sabe-se que é necessário para o fazer pedagógico, mas falar da escrita neste processo já muda de contexto (P26).

Essa formação continuada trouxe a perspectiva de Certeau (1985), na qual a análise das práticas cotidianas revela uma rede de operações, os usos que se faz *de um elemento de representação ou linguístico*. A escrita docente como percurso formativo, a partir de Certeau (1985, p. 7-8), pode indicar as enunciações desses professores como praticantes do cotidiano, revelando três elementos fundamentais das práticas do dia a dia: o caráter estético, pois corresponde à “arte de fazer”; o caráter ético, ou seja, o abrir de “um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”; e o caráter polêmico, no qual revela que “todas as práticas cotidianas são defesas para a vida”.

Historicamente, as relações de poder dividem a produção e a obtenção de conhecimentos e teorias, em que as universidades produziam e os professores replicavam os saberes. A academia desenvolvia estudos e novas teorias e, a partir disso, esses novos objetos de estudo eram repassados para os docentes para que assim alcançassem os discentes no âmbito escolar. Entretanto, nesse processo formativo, os professores têm a oportunidade de desenvolver seus próprios

conhecimentos e a escrita tem sido o principal eixo para essa conquista, visto que ela é uma condição de o docente inserir suas próprias experiências e relatos. Assim sendo, eles se tornam autores e autônomos de seus próprios trabalhos, contribuindo conseqüentemente para a própria formação e também demonstrando reduzir essa relação de poder, além de afirmar que os educadores também são produtores de conhecimentos.

A experiência formativa vivenciada procurou romper com a ideia de formação dos professores como sujeitos destinatários passivos de um pacote de soluções teóricas, com conhecimentos externos para os desafios que enfrentam nas escolas, elevando-os à categoria de pesquisadores da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Evidencia-se que o docente desenvolve uma tarefa complexa e produz conhecimento que, de acordo com Rangel (2009, p. 186), “[...] não é apenas repetição das teorias e também não é um saber destituído de teorias (ativismo), enfim, um *saberfazer* mais afeto às questões do cotidiano, um saber encarnado”. O autor argumenta que a formação com os educadores exige esse desafio de estabelecer relações de alteridade, pois coloca especialistas e pesquisadores no mesmo patamar dos professores, rompendo com a perspectiva de relações hierárquicas de *um saber sobre um não saber*.

A escrita como caminho formativo também evidenciou um distanciamento da escrita acadêmica em relação ao cotidiano. As narrativas analisadas permitiram lançar luz sobre a necessidade do domínio dos códigos da cultura letrada, desse lugar de poder:

[...] No entanto, percebo que o ambiente escolar não favorece a escrita acadêmica. [...] A escrita escolar segue padrões mais flexíveis, e mesmo ciente de que eu deveria seguir os moldes acadêmicos independente de cobranças externas, acabo por me acomodar nessa rotina que tanto nos consome (P3).

Na maior parte das vezes as escritas dormem, se escondem, parecem naquele caderno simples, de capa dura azul. Poucas vezes as linhas puderam saltar, viajar, conversar com intercessores, serem lidas por outros, afetar alguém. Nesse percurso, *Chronos* e *Aión* ora se amam ora se odeiam (P9).

Confesso que tenho muita dificuldade com essa escrita mais estruturada, acadêmica, onde existem muitas regras e tudo é bem linear e estruturalmente sistematizado com normas da ABNT. Sinto muita dificuldade em trazer autores e citações para referência bibliográfica, pois

sempre tenho a sensação de estar girando em círculos sem sair do lugar (P20).

É importante pontuar que, para Certeau (2012), há distinção entre espaço e lugar, diferenciação essa que pode ser aplicada nesse contexto da escrita. O professor se movimenta no campo da escrita, aventura-se nesse espaço e produz variações com sua passagem. Para esse autor, a palavra falada (e escrita) produz operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais que podemos associar à escrita acadêmica. Ainda na perspectiva de Certeau (2012, p. 233), a oralidade é “[...] indefinidamente uma exterioridade sem a qual a escritura não funcionaria. A voz faz escrever”. Conforme consta:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 2012, p. 184).

Centrada no protagonismo dos participantes, essa formação estabeleceu relações dialéticas e dialógicas (Bakhtin, 1997; 2006) com os saberes de naturezas prática e teórica. A formação em foco assumiu a dimensão formadora das práticas de escrita (CÔCO, 2014). Para a autora, citando Olson (1997), “[...] escrever transforma-nos de falantes em usuários da língua tendo como implicação a possibilidade de participação em comunidades textuais e de compartilhamento de discursos” (CÔCO, 2014, p. 56). Nessa perspectiva, a formação continuada assumiu a escrita como percurso formativo, superando-a enquanto consumo e repetição.

Nesse sentido, a autora nos diz que, no desenvolvimento do campo da formação, ao mergulhar num diálogo com uma situação e buscar mobilizar aporte teórico que sustenta suas práticas, os professores são provocados a produzir seu próprio conhecimento no cotidiano da ação docente. Côco (2014, p. 35) argumenta ainda que, nesse processo, evidencia-se a dimensão política do trabalho docente e se reconhece o “professor como protagonista com o pressuposto de que nunca se acaba de aprender”.

Logo, as diversas experiências agregam a colaboração entre os docentes, pois compartilhar conhecimentos é primordial para todos os envolvidos. Por mais que eles vivenciem os mesmos acontecimentos, os relatos, os saberes e as experiências adquiridas serão diferentes e, por isso, agregarão para ambos. Segundo Bondía (2002, p. 27), “[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. De acordo com o autor, não é possível repeti-la, uma vez que o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada sujeito sua e particular.

Em relação ao fator tempo, os participantes da formação sinalizaram que a organização dos tempos, das rotinas, ou seja, das demandas cotidianas e das atividades dos CMEIs, não colaboram para o desenvolvimento de práticas de escrita:

Sei que, às vezes, pela falta de tempo que temos na escola e pelas várias jornadas de trabalho que possuo, é muito difícil permanecer nessa prática de escrever todos os dias letivos, mas se faz muito necessário manter esse registro, até para o meu enriquecimento profissional e como pessoa também (P1).

A prática da escrita nem sempre é uma tarefa fácil. A maior barreira que encontro é a falta de tempo devido à correria do nosso cotidiano nos dois turnos de trabalho no CMEI [...] (P6).

Acredito que o maior entrave que encontro para todo esse processo de escrita que preciso concluir durante a minha trajetória profissional é a falta de tempo para que tudo possa ser registrado como deveria (P23).

Constatamos que a formação continuada pode ser considerada uma oportunidade para realizar uma escrita reflexiva, mesmo que, nas narrativas, sejam evidenciados as dificuldades e os obstáculos para exercer esse tipo de prática no cotidiano. Aqueles que relatam não exercer a escrita reflexiva apontaram como principal obstáculo o fator tempo, mas que a formação continuada os desafia a praticá-la, pois é nesse ambiente e momento que é possível realizá-la.

Um dos motivos dessa falta de tempo, evidenciado nas narrativas, é a longa jornada de trabalho, que exige tempo para ministrar/conduzir aulas, fazer planejamentos, além de participar de eventos da escola, ou seja, a escrita é adiada pelos diversos compromissos escolares e familiares.

As dificuldades encontradas para a escrita, em alguns momentos, seriam planejamentos condensados em tempos reduzidos (horário de saída), e/ou substituições desses tempos que seriam estipulados para planejamentos por demandas no CMEI como apoio de ações internas, entre outras (P8).

No entanto, a minha grande dificuldade no que concerne à escrita de minhas práticas como professora na Educação Infantil de Vitória se relaciona ao tempo e à obrigatoriedade. Ao tempo, pois tenho me negado a trabalhar (ou lidar com assuntos relacionados ao trabalho) nos momentos que posso estar com minha família – cabe dizer que o único computador que funciona na sala dos professores é disputado em todos os planejamentos que tenho durante a semana; à obrigatoriedade, no sentido de que só me proponho a escrever de modo mais reflexivo, quando tenho que fazê-lo (quando estou fazendo algum curso que pede tal tarefa, ou quando a escola pede um relatório, ou quando quero submeter a minha experiência a algum concurso...) (P15).

As análises também indicaram que há o reconhecimento da imbricação entre leitura e escrita, com reflexos para a atuação docente, como pode ser identificado nas narrativas abaixo:

Sei que o hábito da escrita tem que andar juntamente e atrelado com o hábito da leitura, que tenho dificuldade pela falta de tempo e muitas vezes por falta de interesse também (P1).

Desde o momento que aprendi a escrever, ainda na infância, a prática da leitura e da escrita são constantes em minha vida. Escrevo porque gosto. E, conseqüentemente, a leitura também é uma prática com a qual me identifico muito. Acredito que leitura e escrita estão interligadas sempre (P23).

Entendo e sei da importância da leitura e da escrita, são componentes do nosso cotidiano que unem forças para enriquecer o profissional e muito mais seu conhecimento e prática, frutificando suas ações (P26).

A escrita, juntamente com a leitura, é considerada prática social singular e imprescindível no processo de formação docente. Côco (2014) afirma que essa formação estabelece uma relação direta com o aprendizado reflexivo dos professores sobre situações vivenciadas, experiências produzidas e relações estabelecidas nas instituições escolares e que esse processo é mediado e sistematizado, sobretudo, pela escrita.

É importante pontuar que o processo de formação inicial influencia diretamente as ações de leitura e de escrita dos professores quando inseridos nos seus cotidianos. Conforme sinalizado por Tardif (2014), a formação inicial é significativa para consolidar os fundamentos para o educador exercer a sua função docente. De

acordo com esse autor, os saberes da constituição profissional e os saberes disciplinares estão ancorados nas ciências e nas pesquisas, sendo trabalhados com os professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, caracterizado pelos conhecimentos pedagógicos relacionados às teorias, técnicas e métodos de ensino (*saberfazer*) legitimados cientificamente.

De acordo com Veiga (2010, p. 26), a “[...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional”. Mesmo reconhecendo essa necessidade da leitura para subsidiar as ações pedagógicas e colaborar com o processo de formação continuada, os professores também apresentam suas dificuldades relacionadas com a rotina do CMEI e o entrelaçamento de suas histórias de vida, como observado nos excertos a seguir:

[...] nos vemos envolvidos em uma situação contraditória e incoerente, uma vez que incentivamos a leitura e escrita das crianças, mas nos distanciamos do nosso processo de leitura e escrita (P2).

Sabemos que a correria e a sobrecarga de trabalho diário nos consomem, porém não podemos deixar de lado a nossa função de educar, daí a grande importância da escrita (P10 e P11).

A escrita está muito presente no cotidiano do docente, seja em planos de aulas, em preenchimentos de formulários ou em diários de campo, e isso faz com que, mediada pela prática pedagógica, ela se torne um exercício profissional do professor. Contudo, os dados indicam que nem todos possuem domínio da escrita, uma vez que, para muitos docentes, isso corresponde a uma árdua tarefa demandada na sua prática profissional. Em contrapartida, a prática de escrever é agradável para aqueles que gostam e aproveitam o momento de escrita, sendo fácil e prazeroso fazer o registro de diversos acontecimentos do cotidiano escolar. A escrita é aperfeiçoada, essencialmente, por meio de leituras, que também são fundamentais para aprimorar a oralidade/oratória.

Entretanto, há particularidades em cada ação, uma vez que escrever não é a mesma coisa que ler, tampouco é a mesma coisa que falar. Conforme Certeau (2012), as palavras e as frases devem ser determinadas de acordo com o contexto do seu uso, ou seja, toda escrita é contextualizada. Seus praticantes necessitam dominar as

práticas de escrita, os gêneros textuais, seus códigos e sistemas. Nos materiais didáticos, é possível encontrar essa questão do gênero, a dimensão plural da escrita, seu caráter político e emancipatório.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa formação, os professores foram convidados a compartilhar suas práticas e conhecimentos reconhecidos nas suas *artes de fazer*, evidenciando-se a necessidade de articulação entre universidade e rede pública de ensino, com destaque para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Tal aproximação reverbera como política educacional que amplia essa experiência formativa nos diferentes espaços da Educação Básica.

As práticas de escrita atravessam os cotidianos das diferentes instituições de ensino, quer para fins didáticos e cumprimento de tarefas acadêmicas, quer para subsidiar pesquisas e textos científicos. Quando os professores em exercício na Educação Básica são convidados a participar de uma formação na qual essa ação da escrita é o eixo articulador e o percurso formativo, rompe-se com o isolamento desse profissional e se estabelece um duplo vínculo: a produção de conhecimentos e a formação de professores. Busca-se o reconhecimento desse agente intelectual e a valorização do seu protagonismo, pois a escrita exercida no processo de formação continuada possibilita a elaboração de novos conhecimentos, em permanente diálogo com a prática pedagógica.

O ato de escrever não envolve só o querer pessoal, ainda que esse também tenha uma dimensão. É necessário se atentar para a possibilidade de culpabilização do professor, principalmente quando se trata do desejo pessoal. Essa ação requer condições e os processos necessários para possibilitar a escrita, porque os docentes só escreveram pois tiveram a oportunidade e foram convidados a participar do processo de formação. Na escola, eles são convocados a escrever sobre outras

coisas, são os processos de regulação. As práticas de escrita têm a ver com esse contexto de valorização dessa ação na sociedade grafocêntrica, um campo de disputa política e, conseqüentemente, de exercício de poder.

Considerando que, na pesquisa colaborativa, os professores não são objetos passivos, mas, sim, coautores e participantes ativos de todo o processo e construção de conhecimentos, que a pesquisa é *com eles*, a produção do conhecimento foi contemplada na elaboração de um caderno de material didático-pedagógico, a ser publicado e divulgado nos cotidianos da rede municipal de Vitória.

A experiência analisada nos oferece pistas sobre a importância da escrita na formação continuada, bem como oferece subsídios para fortalecer a parceria entre universidade e a Educação Básica. Considerando a extensão universitária como uma rica oportunidade para estabelecer políticas públicas de valorização docente e retorno à sociedade pelo investimento na educação, reforça-se seu caráter formativo e de produção de conhecimento. Para isso, indica-se a modalidade da Pesquisa Colaborativa e o trabalho sobre formação de professores para ampliar as possibilidades formativas da escrita, no sentido de valorização dos *saberes-fazer* docentes e na construção de estratégias que emancipem os professores nos cotidianos da Educação Básica.

Ao analisar as narrativas, foi possível constatar que a escrita burocrática esteve presente na maioria dos textos produzidos pelos professores, pois se trata de uma prática obrigatória no meio escolar. Os registros, cadernos e portfólios foram os meios apresentados nas narrativas como forma de desenvolver esse tipo de escrita. Houve, ainda, indicação da escrita reflexiva nas narrativas, entretanto, em menor quantidade, pois exige um domínio dos códigos e familiaridade com a sistematização de conceitos que atravessam as práticas cotidianas dos professores.

O fator tempo, recorrente em várias narrativas, foi um dos motivos identificado como limitador da escrita reflexiva. Entretanto, os professores que alegaram falta de tempo para escrever pontuaram que a formação continuada corresponde a uma oportunidade para a superação dessa limitação, tendo em vista a demanda de encontrar espaço na agenda diária/semanal para realizar e/ou perspectivar esse modelo de escrita como ação docente.

Mesmo a prática da escrita sendo uma realidade na vida dos professores da Educação Básica, típica do exercício de suas funções nos cotidianos escolares quanto ao planejamento, avaliação e processo formativo, quando foram convidados a produzir um texto reflexivo sobre as suas experiências e relatarem um pouco dos seus *saberes-fazer*s, os dados indicaram que houve dificuldade na produção e construção textual para a maioria dos cursistas.

A escrita docente como percurso formativo, mediante a parceria entre universidade e Educação Básica, tem se mostrado produtora e a experiência com professores que atuam na Educação Infantil de Vitória pode oferecer pistas para a consolidação de políticas públicas de educação continuada. Espera-se que pesquisas sobre o tema permitam a compreensão das particularidades que atravessam essas ações colaborativas e reforcem a importância dos projetos de extensão, quer pela responsabilidade social que a universidade possui, quer pelo caráter mobilizador e emancipatório que alcançam para os professores envolvidos nesses processos formativos.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO COLABORATIVA²¹

A formação continuada de professores é um tema que está constantemente na lente dos pesquisadores (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009; MARTINS; DUARTE, 2010; BRAGANÇA, 2012; AGUIAR *et al.*, 2016; CORAZZA *et al.*, 2017; DAVID; CANCELIER, 2018; SANGENIS; OLIVEIRA; CARREIRO, 2018; VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020), bem como presente na legislação que organiza as políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2015a; 2015b; 2019). De acordo com o Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024), a formação continuada parte do pressuposto de que a formação dos professores não se encerra com a graduação ou a licenciatura, mas caracteriza-se pela necessidade de formação permanente como parte integrante do trabalho docente.

No que tange à formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), recomendava princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas/cursos de formação. No caso da Resolução do CNE nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que revoga a anterior, omite-se a discussão sobre o tema, salvo para informar sobre a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial e o seu reconhecimento como componente essencial para a profissionalização docente, valorizando-se o cotidiano da instituição educativa e os diferentes saberes dos professores.

Nesse contexto, considerando ainda o período de transição e de adequações entre as resoluções de 2015 e 2019, fato que mantém a validade de ambas para as ações das IES, a formação continuada é compreendida como uma ação planejada e intencional. Ela se destina ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica, em suas diferentes etapas, e pode ser desenvolvida por meio de atividades de extensão, de grupos de estudos, de

²¹ O conteúdo desse capítulo/artigo foi submetido à *Revista Portuguesa de Educação* (ISSN 0871-9187), que publica estudos científicos realizados na área da Educação. Encontra-se em processo de revisão do parecer pela comissão editorial desde 15 de setembro de 2021.

cursos e de programas. Dentre as suas finalidades, destaca-se a reflexão sobre a prática educacional, bem como a busca de capacitação²² técnica, pedagógica, ética e política do profissional docente.

Todavia, essa política de formação continuada tem sido questionada por algumas instituições e pesquisadores. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem se manifestado continuamente a respeito e, conforme matéria divulgada em 9 de outubro 2019 no site da instituição, a “Posição da ANPED sobre texto referência – DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica” identifica “uma formação formatada”. Afirmando ainda que:

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir *formatando* a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área. E, sendo assim, vimos a público, mais uma vez, problematizar: O que indicam as revisões e atualizações anotadas no Parecer? (ANPED, 2019).

Essa associação elenca alguns pontos nevrálgicos para inquirir a forma que esse processo é conduzido, dentre elas, a falta de diálogo com os campos científico e pedagógico (com os próprios professores e seus cotidianos) na perspectiva defendida. Conforme a instituição alega, são vários os motivos de contrariedade diante dessa visão²³, dos quais evidenciamos três: uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; uma formação que repagina

²² “Capacitação, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, tornar-se capaz. No entanto, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas, sim, conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las” (ALTENFELDER, 2005, p. 4).

²³ Os nove motivos de contrariedade são: 1) uma formação de professores de “uma nota só”; 2) uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3) uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria/prática; 4) uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5) um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6) uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7) uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8) uma formação de professores com pouco recurso; e 9) uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019).

ideias que não deram certo; uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. Defendemos que os processos formativos possuem uma relação intrínseca entre condições de trabalho e o desenvolvimento profissional docente.

Ventorim, Astori e Bitencourt (2020, p. 15), em suas análises, “[...] indicam que as diretrizes emanadas das políticas de formação atuam em favor da adesão do Brasil às políticas internacionais, beneficiando as grandes corporações [...]”. Na avaliação dos autores, as projeções dessas políticas podem descaracterizar o sentido público e a função social da escola. Eles ratificam, ainda, a necessidade de se observar as metas previstas no PNE 2014-2024 e a manutenção da Resolução do CNE Nº 2/2015.

Buscando romper com essa lógica e contexto, temos trabalhado com a ideia de formação continuada que valoriza o professor e suas práticas. Nesse movimento, a escrita se constitui como meio formativo e tem como produto a produção de um material didático-pedagógico (MDP) com os professores cursistas e a equipe preceptora. Sendo assim, foi desenvolvida uma Pesquisa-ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) a partir de um curso de formação com professores de Educação Física na Educação Infantil do município de Vitória, realizada entre agosto e dezembro de 2019.

Essa proposta esteve vinculada a um projeto de extensão universitário (SLEX n. 626/2019). Partiu-se da perspectiva de que a escrita é um lugar de poder e aqueles que *dominam* os seus códigos dentro de uma sociedade letrada e grafocêntrica possuem a capacidade de ocupar os espaços de discurso e legitimar suas ideias e entendimentos (CÔCO, 2014).

Para tanto, o curso de formação continuada com professores de Educação Física na Educação Infantil buscou fortalecer o cotidiano como espaço de produção de conhecimentos, no qual os professores podem ocupar o lugar de escrita e compartilhar seus saberes e fazeres. Esse processo formativo mobilizou diferentes sujeitos em momentos profissionais e acadêmicos singulares. A experiência de 2019 estava organizada com o envolvimento de professores vinculados à SEME, UFES, UFT, UFSM, Colégio Pedro II, acadêmicos da Pós-Graduação em Educação Física

(mestrado e doutorado) e acadêmicos da Graduação de Educação Física da UFES. Todos os envolvidos possuíam uma relação direta ou como NAIF ou com a SEME.

A Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), além da parceria na estruturação do curso, divulgação e apoio na plataforma de aprendizagem VixEduca, ofereceu carga suplementar remunerada para quatro professores da rede que atuaram na equipe formadora. Tal ação caracteriza e demarca uma relação de parceria entre universidade e PMV. As demandas formativas exigiram a distribuição das tarefas de forma a permitir a equalização das forças de trabalho, de modo a não sobrecarregar os envolvidos, visto que todos mantiveram seus compromissos profissionais e acadêmicos. Nesse sentido, a equipe formadora esteve em constante diálogo com seus formadores e cursistas mediante agenda de encontros previamente definidos.

Esse movimento foi ancorado nos aspectos estético, ético e polêmico da arte de fazer proposta por Certeau (1985). Buscou-se valorizar o saber de ofício e o saber prático do professor nas formações continuadas, enfrentar o desafio da relação assimétrica de poder, respeitando-se os ritmos, os tempos dos professores, a dinâmica escolar nesse processo de escrita e a produção de conhecimento.

Como questão investigativa, indaga-se de que forma a escrita colaborativa entre universidade e a Educação Básica contribui para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Assim, buscou-se analisar a formação continuada com professores da Educação Infantil por meio das práticas de escrita na elaboração de um MDP produzido com os professores participantes da *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES*.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada, o caminho das análises dos dados e os resultados encontrados na pesquisa. Evidenciamos a relação colaborativa e as diferentes vozes que compõem a experiência de formação continuada pesquisada. Buscamos aprofundar as análises sobre essa relação colaborativa, o que acontece nesses processos dialógicos, no reconhecimento de que essas ações são de mão dupla: de formar e se formar. Por fim, seguem as discussões sobre as categorias encontradas e algumas considerações a título de conclusão.

3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia adotada é a Pesquisa-ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008). De acordo com a autora, esse tipo de pesquisa coloca os professores no centro da investigação, reconhecendo-os como agentes com participação ativa no processo colaborativo. Busca-se a emancipação tanto do pesquisador quanto dos professores. Conforme Ibiapina (2008, p. 12), “[...] as práticas investigativas são substituídas por outras mais democráticas [...]”. Nesse caso, investiga-se para a educação e com o professor. Na perspectiva de Ferreira e Ibiapina (2011), os objetivos da pesquisa e da formação são interdependentes, exigindo-se efetiva participação, colaboração e reflexão crítica no processo investigativo.

Ibiapina e Bandeira (2016, p. 258) afirmam que esse processo investigativo “[...] envolve a espiral de ciclos autorreflexivos de planejamento para a mudança; ação e observação dos processos e das consequências e, então, replanejamento”. Conforme registro em diário de campo, foram 13 encontros de planejamento com a equipe formadora – três deles coletivos, nos quais foi possível o exercício avaliativo-reflexivo, observação dos resultados e realinhamento das metas. No processo de escrita do MDP, na medida em que o conhecimento foi sistematizado e compartilhado com os participantes da pesquisa, novas decisões foram tomadas coletivamente.

Esse processo da Pesquisa-ação buscou a emancipação dos docentes como pesquisadores da própria prática, a apropriação dos códigos da escrita e o compartilhamento desse lugar de poder para o reconhecimento dos professores como colaboradores no campo de produção de conhecimento através da escrita do MDP. Ibiapina e Bandeira (2016, p. 268) propõem que a investigação-ação aponte caminhos para que os educadores “[...] tomem para si a tarefa de redimensionar suas práticas a partir do olhar intrassubjetivo, o que tem relação com a autorreflexão crítica”.

Na execução da pesquisa colaborativa, foram criados fóruns de discussão mediante grupos em rede social (aplicativo *WhatsApp*), nos quais foram possíveis diálogos, encaminhamentos, tomadas de decisões coletivas e o envolvimento voluntário dos cursistas e formadores, demonstrando compromisso com a formação e a construção

do MDP, bem como os ciclos sucessivos de planejamento (organizado em cinco etapas: 1) encontro inaugural; 2) atividades na plataforma VixEduca; 3) discussão por grupo de trabalho temático (GTT); 4) seminário de práticas; e 5) escrita do material didático-pedagógico).

A Pesquisa-ação se concretizou conforme espiral reflexivo proposto por Ibiapina (2008, 2016), com o envolvimento de todos os participantes e os responsáveis pela condução da pesquisa. A ação e a observação exigiram a utilização de planilha de acompanhamento das atividades, a devolutiva dos formadores em cada narrativa produzida, a construção do material apresentado no seminário de práticas e a devolutiva da organização do MDP. Empregamos a avaliação em cada etapa (planejamento coletivo com a equipe formadora, diálogo com os cursistas, acompanhamento contínuo pelo orientador, reunião a cada ciclo reflexivo e reavaliação do curso), conforme registro em diário de campo:

Nessa data, conforme previsto no cronograma de trabalho, reservamos para fazer uma avaliação do curso e decidirmos, no coletivo, a organização do seminário. Todos os alinhamentos anteriores serviram para apresentarmos uma proposta já desenhada e ouvirmos os professores e professoras, respeitando-se seus desejos e opiniões. Na ocasião, esse momento fluiu com naturalidade, a partir da mediação do professor André. Ao finalizarmos o encontro, saímos com a sensação de termos participado de um “grupo focal” ou uma “entrevista coletiva”. (Diário de campo, realizado em 05/10/2019).

Com relação às fontes dos dados, utilizamos cinco registros de diário de campo da formação continuada (2 de agosto – planejamento; 20 de agosto – encontro inaugural; 05 de outubro – encontro presencial para planejamento do seminário; 19 de outubro – seminário de práticas; 25 de outubro – planejamento da escrita do MDP), mensagens dos grupos de *WhatsApp*, inclusive com transcrição de áudios, relacionados à formação realizada em 2019 e o MDP produzido (período de maio a dezembro de 2020). Segundo Oliveira (2017, p. 219-220),

A utilização do WhatsApp como recurso educacional possibilita aos alunos, resolver problemas, construir e buscar conhecimento, criando um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, capaz de instigar a curiosidade e criatividade desses sujeitos. Esse aplicativo pode ser utilizado como um catalisador de uma mudança no paradigma educacional, que promova a

aprendizagem ao invés do ensino, que coloque o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz. [...] Do ponto de vista formativo, as tecnologias móveis podem proporcionar contextos de aprendizagem que favoreçam o pensamento reflexivo e de autoria, destacando novas dimensões de interação em rede, indo além da linearidade com o hipertexto, pois a navegabilidade de um ambiente hipertextual corresponde à facilidade do usuário em encontrar a informação, disponível em forma de páginas ligadas por links, permitindo ao usuário a rápida localização da informação. Assim, quando o leitor escolhe seu percurso na rede, ele interfere na organização do espaço de sentido do texto, interliga redes escondidas sob os nós, ativando, deste modo, construções semânticas, ou as anula se não forem as de sua preferência.

Participaram da pesquisa 27 sujeitos, sendo 13 professores/as que concluíram a última etapa da formação continuada e os 14 participantes da equipe formadora, membros do NAIF e/ou professores/as da PMV. Destes, 21 foram entrevistados seguindo um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A).

Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC). Conforme Bardin (2011, p. 55), “a maior parte das técnicas propostas é do tipo temático e frequencial [...]”. No entanto, outros indicadores mais formais ou estruturais podem ser mobilizados na AC. Iniciamos com a pré-análise referente à organização dos documentos, com leitura flutuante dos registros, fontes e formulação de objetivos, o que permitiu o movimento por aproximações semânticas, mas sem abrir mão de critérios de agrupamento.

Em seguida, foi realizada a exploração do material. Realizou-se uma análise lexical e sintática das fontes, que se consistiu nas operações de codificação, na classificação das unidades de significação e na criação de categorias. De acordo com Bardin (2011, p. 146), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Dessa forma, para essa etapa, foi realizada a contagem de palavras e sua classificação de acordo com os critérios semântico, sintático e léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido). Para tanto, efetuou-se o inventário que permitiu isolar os elementos, seguido da organização das mensagens, conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Inventário dos elementos e contagem de palavras

| Termo/Palavra | Frequência |
|----------------------|-------------------|
| NAIF | 532 |
| Arquivo | 510 |
| CMEI | 397 |
| UFES | 319 |
| Professores | 181 |
| Escrita | 114 |
| Educação Física | 112 |
| PMV | 110 |
| Texto | 100 |
| Formação | 77 |
| Tutor/Formador | 68 |
| Riso | 65 |
| Participação | 66 |
| Reunião | 62 |
| Falar | 57 |
| Experiência | 56 |
| Diálogo | 47 |
| Organização | 45 |
| Encaminhamentos | 44 |
| Parabéns | 42 |
| Abraços | 37 |
| Avaliação | 37 |
| Teoria | 33 |
| Registro | 28 |
| Compartilhar | 24 |

Fonte: o autor.

Esse tipo de AC possui características associadas ao tema central: concentração no tema geral da investigação. O terceiro movimento de análise consistiu no *tratamento dos resultados*, na *inferência* e na *interpretação*. Nessa fase, ocorreram a busca dos polos de análise, a identificação de informações suplementares e a triangulação de dados complementares.

Para Certeau (1985, 2012) e Bakhtin (1997, 2006), não há práticas estritamente individuais e o enunciado é fundamental para compreender as ações cotidianas. Em Certeau (2012, p. 270), “[...] a escritura só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro, o do leitor, que produz como a sua própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar [...]”. Conforme Bakhtin (1997, p. 284), “o

enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve) [...]”. Esse autor ainda acrescenta que “[...] a palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da ‘alma’, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade” (BAKHTIN, 1987, p. 350). Nos dizeres de Volóchinov (2018, p. 140),

Essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por mais insignificante que seja. Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais.

A partir da questão investigativa, as categorias extraídas das análises correspondem à formação como lugar de afetos e afecções²⁴: memória de futuro; a pluralidade de vozes no compartilhamento das experiências e na ação colaborativa entre professores e equipe formadora; a escrita no processo de formação dos professores; a produção do MDP.

3.2 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ESCRITA

A caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa dialoga com algumas características particulares do modelo de formação continuada colaborativa. De um quantitativo de 38 indivíduos que iniciaram o processo, desde o primeiro encontro até o momento das produções textuais, apenas 13 (34,26%) desejaram seguir nessa etapa final da formação. Nesse formato de curso, cada

²⁴ Esse conceito assume a perspectiva espinosana como potência de existir. Segundo esse filósofo, "por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções" (SPINOZA, 2009, p. 163).

etapa²⁵ pode ser cursada de forma independente e os professores podem planejar seus percursos individualmente, fato que possibilitou a certificação de acordo com a carga horária realizada, com pode ser observado no APÊNDICE F. Isso permitiu que cada cursista se organizasse e avaliasse suas possibilidades, mesmo diante do reforço e da motivação para avançar para as etapas seguintes.

Seguem abaixo os dados sociodemográficos dos professores/as participantes desta etapa do estudo:

Tabela 6 – Dados sociodemográficos dos cursistas participantes da produção do material didático-pedagógico

| Cursista | Gênero | Idade | Tempo Formado/a | IES | Formação | Função | Tempo na EI |
|----------|--------|-------|-----------------|-------|--------------|--------|-------------|
| PF 1 | M | 42 | 17 | UFRRJ | Especialista | EF | 13 |
| PF 2 | F | 50 | 25 | UFES | Especialista | EF | 12 |
| PF 8 | F | 38 | 15 | UVV | Especialista | EF | 12 |
| PF 13 | F | 41 | 18 | UFES | Mestrado | EF | 14 |
| PF 15 | F | 42 | 16 | UVV | Especialista | EF | 14 |
| PF 16 | F | 39 | 15 | UFES | Especialista | EF | 13 |
| PF 17 | M | 49 | 21 | UFES | Especialista | EF | 14 |
| PF 18 | F | 38 | 15 | UFES | Mestrado | EF | 13 |
| PF 20 | F | 39 | 15 | UFES | Mestrado | EF | 10 |
| PF 22 | F | 41 | 18 | UVV | Especialista | EF | 10 |
| PF 23 | M | 37 | 15 | UFES | Mestrado | EF | 14 |
| PF 26 | F | 37 | 14 | UFES | Especialista | PDG | 13 |
| PF 32 | F | 34 | 12 | UFES | Especialista | EF | 10 |

Legenda:

EF – Educação Física;

EI – Educação Infantil;

F – Feminino;

IES – Instituição de ensino superior;

M – Masculino;

PDG – Pedagogia;

PF – Professor;

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo;

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;

UVV – Universidade Vila Velha.

Fonte: o autor.

²⁵ O curso foi organizado com a possibilidade de quatro certificações: a participação no primeiro encontro (4 horas de carga horária), na etapa das atividades online (20 horas de carga horária), no seminário (30 horas de carga horária) e a produção da escrita para compor o material didático (60 horas de carga horária).

A rede municipal de Vitória, conforme dados do portal transparência da Secretaria de Educação, possui 131 professores de Educação Física no cargo de dinamizador na Educação Infantil²⁶. Desse total, 97 são mulheres (74,04%) e 34 são homens (25,96%). Essa prevalência feminina se manteve na formação continuada em análise, na qual participaram da escrita do MDP dez professoras (77%) e apenas três professores (23%). A predominância de profissionais do gênero feminino na Educação Infantil é histórica. De acordo com Martins, Souza e Mello (2020), a reduzida participação masculina se justifica por múltiplos fatores: mercado de trabalho, preconceitos e estigmas, noções hegemônicas de masculinidade incompatíveis com a Educação Infantil. Todavia, conforme os autores, esse quadro está em processo de mudança, com a presença cada vez mais significativa de professores de Educação Física nessa etapa da Educação Básica.

Também foi analisado o tempo de trabalho na primeira etapa da Educação Básica. Cinco professores são efetivos desde o primeiro concurso para dinamizadores, em 2006; quatro do segundo concurso, sendo efetivados em 2007; quatro participantes assumiram suas funções a partir de 2009. A média aritmética corresponde a 12,4 anos de experiência na Educação Infantil. A Prefeitura Municipal de Vitória possui um plano de carreira para o magistério com 18 referências. Os professores, para alcançarem a progressão por mérito, necessitam comprovar o investimento na sua formação continuada a cada três anos.

Nesse sentido, a participação em processo formativo com carga horária de 60 horas pode ser considerada como motivação para frequentar cursos. Todavia, não podemos desconsiderar, antes de tudo, esse movimento como um investimento na autoformação, especialmente quando se trata de uma área de conhecimento específica: a Educação Física na Educação Infantil. Estar em formação é uma oportunidade nessa trajetória de constituição docente, conforme as narrativas dos professores:

²⁶ De acordo com o Portal da Transparência de Vitória, a rede municipal da capital capixaba conta com 105 Dinamizadores – Professores de Educação Artística e 131 Dinamizadores – Professores de Educação Física (23 são contratos por tempo determinado). O investimento mensal na Educação Física na Educação Infantil é de R\$ 465.408,74 de vencimentos brutos. O maior salário pago é o de uma professora com doutorado, que cumpre 40 horas semanais e está há 16 anos no cargo, no valor de R\$ 6.588,45 (bruto). O menor salário corresponde a R\$ 2.308,62, pago aos professores/as com designação temporária para uma carga horária semanal de 25 horas. Fonte: <https://transparencia.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Quando eu entro na rede municipal de Vitória, ela oferecia alguns cursos de formação continuada de forma mais sistemática do que da forma que acontece atualmente. Apesar de eu ter participado de muitos cursos sobre alfabetização, sobre contato com bebês, sobre outras áreas isso também contribui com a minha formação já que eu estava atuando na Educação Infantil. A partir do momento que você volta o olhar para a Educação Infantil, começo a pensar sobre aquilo ali e percebo que eu precisava evoluir e melhorar as minhas práticas, eu começo a absorver essas primeiras formações como coisas valiosas porque você começa a entender que aquela criança ali (F6).

Acho que oxigena ambos lados, se é que tem lado, aproxima e dá unidade muito grande para o grupo. E essa ideia da universidade de portas abertas é muito interessante porque eu tenho pouca experiência com rede, mas eu vejo que participação dos professores vai muito além do que ter carga horária para progressão de carreira. Não é isso, eles vão de peito aberto para compartilhar, eles vão para ouvir os colegas. Algo para mim que é muito curioso, é como vocês se conhecem, vocês têm uma troca que ela acontece no dia a dia, no cotidiano, que é muito diferente da minha área (F7).

[...] mas essa formação foi e é fundamental, eu acho que a gente tem muito a contribuir junto com a universidade. A universidade tem muito o que contribuir com a gente também. Então, essa troca é... eu acho que daqui para frente é assim, né, que tem que ser, eu não consigo ver de outra forma, eu sentar lá na cadeirinha e ouvir, ouvir, como era antes, né. A gente fazia muito isso, agora essa troca é fundamental. Eu vejo como sendo muito importante para a nossa formação, para a gente poder voltar para o CMEI de outra forma. A gente chega de um jeito e volta de outro. Até com vontade de escrever, de ler, de tudo né. Muito bom (P22).

Referente à formação *lato sensu*, dez participantes declaram possuir especialização na área educacional e três possuem formação *stricto sensu* em nível de mestrado na área de Educação Física. No que tange às instituições formadoras, a maioria é composta por egressos da UFES (nove cursistas), seguida da Universidade Vila Velha (UVV) com três participantes, e um com formação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A Prefeitura Municipal de Vitória tem declarado que todo o efetivo do quadro de magistério possui pós-graduação. Atualmente, conforme Diário Oficial do município, 33 profissionais da educação (professores e pedagogos) estão gozando de licença remunerada para a realização de cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). A legislação de Vitória, Decretos n. 14366/2009 e 14484/2009, prevê que os servidores de carreira do magistério frequentem os referidos cursos, sendo liberados até o limite de 1% do efetivo do quadro de profissionais da área.

Quanto à faixa etária, houve uma média aritmética de 40,5 no fator idade, sendo que a professora mais nova possui 34 anos. Referente ao tempo de conclusão da

graduação/licenciatura, constata-se apenas um participante com 12 anos de formado e os demais possuem acima de 15 anos de conclusão do curso de graduação. Conforme Huberman (2000), todos se encontram na fase da docência denominada de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), momento que se caracteriza pelas experimentações.

De acordo com Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), os participantes da pesquisa possuem como perfil de atuação docente o *Investimento pedagógico*, caracterizado pelo compromisso com suas funções docentes em articulação com o currículo escolar. Para esses autores, “a formação continuada é indispensável para que o profissional se mantenha atualizado sobre os avanços de sua área e para que continue refletindo sobre a sua prática a partir de novos aportes teóricos” (SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018, p. 149). Justifica-se, dessa forma, o interesse em investir nesse tipo de formação.

Esse processo formativo contou com uma equipe de 14 formadores, dos quais era esperado a estruturação do curso, seu planejamento, a viabilização dos meios necessários para a efetivação da proposta, a comunicação com a Secretaria de Educação de Vitória, a comunicação com os professores e professoras cursistas, a divulgação do curso, a manutenção do ambiente virtual (plataforma VixEduca), o controle dos prazos, a logística dos encontros presenciais, os convites às autoridades acadêmicas e da SEME, o monitoramento da participação, o acompanhamento dos grupos de *WhatsApp*, os registros e as certificações. Seguem abaixo alguns dados sociodemográficos desses docentes:

Tabela 7 – Dados sociodemográficos dos tutores participantes da produção do material didático-pedagógico

(Continua)

| Tutor | Gênero | Ano conclusão Graduação | Vínculo atual | Titulação em 2019 | Curso | Área de Atuação |
|-------|--------|-------------------------|---------------|-------------------|-------|-----------------|
| F1 | M | 2007 | PMV | Doutorando | EF | Ed. Inf. |
| F2 | M | 1993 | UFES | Pós-Doutorado | EF | En. Sup. |
| F3 | Fn | 2002 | UFG | Doutorado | EF | En. Sup. |
| F4 | Fn | 2015 | PMV | Doutoranda | EF | En. Sup. |
| F5 | Fn | 2011 | IFBA | Doutoranda | EF | En. Med. |

Tabela 7 - Dados sociodemográficos dos tutores participantes da produção do material didático-pedagógico.

(Continuação)

| | | | | | | |
|-----|----|------|-------|---------------|----|-----------|
| F6 | M | 2004 | PMV | Mestrado | EF | Ed. Inf. |
| F7 | M | 1996 | FAESA | Doutorando | CS | En. Sup. |
| F8 | Fn | 1982 | UFESM | Pós-Doutorado | EF | En. Sup. |
| F9 | Fn | 2008 | PMV | Doutoranda | EF | Ed. Inf. |
| F10 | Fn | 2007 | IFG | Doutorado | EF | En. Med. |
| F11 | M | 2006 | UFRRJ | Doutorado | EF | En. Sup. |
| F12 | Fn | 1998 | PMV | Especialista | EF | Ed. Inf. |
| F13 | Fn | 2002 | PMV | Mestrado | EF | Ed. Inf. |
| F14 | Fn | - | - | Licenciando | EF | In. Cien. |

Legenda:

CS – Comunicação Social;
 Ed. Inf. – Educação Infantil;
 EF – Educação Física;
 En. Med. – Ensino Médio;
 En. Sup. – Ensino Superior;
 F – Formador/a;
 Fn – Feminino;
 FAESA – Centro Universitário Espírito-Santense/FAESA;
 IES – Instituição de ensino superior da graduação;
 IFBA – Instituto Federal de Bahia;
 IFG – Instituto Federal de Goiás;
 In. Cien. – Iniciação Científica;
 M – Masculino;
 PF – Professor;
 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo;
 UFG – Universidade Federal de Goiás;
 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;
 UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;
 UFV – Universidade Federal de Viçosa;
 USP – Universidade de São Paulo.

Fonte: o autor.

Inicialmente, o curso foi organizado para atender a um quantitativo de 60 cursistas. Conforme o modelo adotado de tutoria, que consiste no acompanhamento sistemático do processo de formação, fizemos o convite aos membros do NAIF e professores da PMV que participaram da formação de 2018 para compor a equipe formadora. No planejamento, para qualificar as relações e permitir a construção de vínculos cooperativos, em vista à escrita do MDP, cada tutor ficaria com, no máximo cinco cursistas. Com as mudanças no processo e não continuidade da maioria, aqueles que ficaram sem tutorandos migraram para outras funções/atividades durante o curso e escrita do MDP.

Diante desse perfil de profissional com uma formação qualificada e uma carreira estabilizada, infere-se que a continuidade até a etapa da elaboração do MDP seja uma justificativa plausível. Para a maioria que optou em encerrar a participação até a terceira etapa (no seminário), a escrita reflexiva e autoral pode se tornar uma tarefa desafiadora. A partir dessa constatação do perfil dos professores participantes da formação e o momento na carreira docente, evidencia-se a primeira categoria das análises.

3.3 A FORMAÇÃO COMO LUGAR DE AFETOS E AFECÇÕES: MEMÓRIA DE FUTURO

A formação continuada possibilitou vários encontros e uma pluralidade de vozes, mas também revelou desejos e expectativas. Os dados analisados indicam que os envolvidos na formação possuem tanto uma *memória-hábito* (BOSI, 1994) quanto uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 1997). Na primeira, o passado conserva-se e “atua no presente, mas não de forma homogênea. [...] o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas” (BOSI, 1994, p. 48). No segundo, estende o presente, ou seja, há um desejo que acompanha os cursistas e formadores, uma prospecção revelada nos discursos e enunciações. Retomando Bakhtin (1997, p. 140), temos o seguinte relato:

Uma efetiva vivência interior minha — na qual tomo parte ativa — não pode ser tranquila, deter-se, terminar-se, findar-se, acabar-se, não pode escapar à minha atividade, cristalizar-se de repente numa existência autônoma, concluída, com a qual minha atividade nada mais teria a ver, pois o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado, e, de dentro, nunca pode deixar de ser vivido, ou seja, não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto e o sentido. Não posso deixar de ser ativo no objeto, pois isso seria subtrair-me ao que constitui meu próprio sentido, seria transformar-me numa máscara da minha própria existência, seria pregar-me a mentira de mim mesmo. Posso esquecer o objeto e então ele deixa de existir para mim, mas, se o guardo na memória (em seu valor), será no nível do que lhe é pré-dado e não do que o faz já-aqui. Para mim, a memória é memória do futuro, para o outro, memória do passado.

Ambas (*memória-hábito* e *memória de futuro*) são mobilizadas, pois já se incorporaram às práticas do dia a dia na percepção do presente. Trata-se do inacabamento humano e das possibilidades da construção de amanhã, pautados nas ações do presente e no planejamento dos resultados esperados. Conforme Sobral e Giacomelli (2018, p. 413), a memória de futuro é “[...] uma projeção a partir do passado e do presente; não tendo sido vivido, ele surge de projeções que, envolvendo valores morais, são feitas a partir de nossa posição moral”.

Nas narrativas analisadas, constata-se o desejo de momentos formativos, de poder conhecer um pouco mais sobre as temáticas e de fomentar as ações futuras, conforme os trechos a seguir:

Preciso conhecer de forma científica sobre diversidade, gênero etc... depois melhorar a tecnologia e por último sustentabilidade, pois acredito que o último tema já se faz presente há anos na educação e executado (P26).

Muito legal conhecer as experiências de cada prof. Nos inspira a conduzir a formação dos futuros prof. de EF, nas propostas dos estágios que orientamos. A troca nesse grupo tem sido muito bacana. Vcs são feras! Certamente, teremos ótimos relatos no nosso material didático (F3).

Essas memórias mantêm uma ligação com as experiências anteriores e proporcionam o envolvimento no processo formativo vivenciado. Esse momento potencializa o encontro entre pares e o desejo de compartilhar tanto os saberes quanto os afetos. Certeau (2012) afirma que o lugar é transformado em espaço pelo praticante do cotidiano. As narrativas a seguir permitem visualizar esse processo:

[...] E estar aqui com você é uma coisa que me alimenta lá do início quando eu comecei a trabalhar e não sabia o que fazer. Cheguei lá na escola e vi aquele monte de bebê: – caraca, o que eu vou fazer? Estar com vocês é reavivador para a prática. Olhar o que os colegas estão fazendo é importante para copiar (risos) e para inovar (risos) (P17).

Eu me vejo nessa condição. Para mim a formação tem sido muito gratificante, eu terminei o mestrado em 2012 e estou retornando agora devido um problema pessoal. E foi uma opção: chega, não dá. Só que você vai fazendo, você vai trabalhando, todo mundo vai chamando e você vai, vai... Eu percebi que era preciso voltar. Continuar o que eu estava fazendo podia até continuar até o fim, mas não dá. Voltar foi muito difícil, são sete anos aí fora. [...] Eu não quero formação, eu não quero nada. Então para mim está sendo muito gratificante voltar. [...] mas tenho gostado muito de estar aqui, tem feito muito bem enquanto professora, enquanto mãe. Para mim tem sido muito importante (P22).

Nesse sentido, evidenciam-se práticas comuns, “[...] experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho” (CERTEAU, 2012, p. 35). Os professores expressam alegria em compartilhar esse espaço formativo, que modifica a sua prática pedagógica e inspira suas memórias de futuro.

Essa cooperação também está presente nas falas dos docentes, conforme se registra em alguns momentos de diálogo durante o período da formação, como se observa abaixo:

(Arquivos de fotos sobre as práticas de alguns professores – P1 e P32)

Quanta coisa legal! Inspirações para nós! (F8).

Que maravilha, quanta potência nas práticas desses professores e dessas professoras!!! São justamente essas experiências, em diálogo com os TIVs, que pretendemos dar visibilidade no material didático-pedagógico que produziremos. Parabéns!!! Compartilhem mais experiências!!! (F2).

[...]

(Arquivos de fotos sobre as práticas de alguns professores – P1 e P32)

Vivenciar, conhecer e respeitar. Brincadeiras fora da Escola! Nosso projeto aborda o direito de brincar e hj foi dia de brincar fora da escola (P32).

Muito bom. Massa (F1).

Pessoal, quantas experiências fantásticas! Estou ansioso para o nosso encontro de sábado, onde poderemos compartilhar essas experiências e sistematizá-las para o seminário. Abraços! (F2).

No dia do seminário, esse movimento de compartilhar e a generosidade de contribuir com a formação coletiva estavam presentes. Essas expressões são visíveis nos comentários no grupo de aplicativo de mensagens:

E eu tbm rsrs Estou conectada com vcs, direto do Maranhão... estou encantada com os trabalhos. Parabéns professores, qta coisa linda! Qta produção! Certamente, cada um no seu cantinho, tem feito a diferença na vida e na educação das crianças de Vitória/ES (F3).

Parabéns, professores!!! Tenho certeza que está sendo um dia de muito aprendizado! (F10).

Beleza pessoal! De norte a sul estamos com o coração conectado em vcs! (F8).

Foi muito bom. Parabéns a todos. Bons encontros (F1).

Obrigada pelas fotos e pela experiência. Foi uma ótima manhã (P18).

[...]

As imagens contam alguma coisa sobre uma manhã de aprendizagens e experiências compartilhadas. Mais um momento significativo de construção coletiva dessa rede (F8).

Aqui é possível observar esse caráter pragmático da cooperação, especialmente nesse momento do seminário, com o envolvimento de todos os presentes. Sennett (2020a; 2020b) aborda a *colaboração* como uma habilidade que deve ser desenvolvida e o conceito de *artesanía* como um empenho de fazer bem as coisas. Há valores nessa tática da *partilha com o outro* e do cooperar como uma ferramenta metodológica, habilidades vivenciadas na formação. Conforme registra esse autor,

[...] voltar o olhar para fora gera um vínculo social melhor do que imaginar que os outros estão refletidos em nós mesmos ou fazer como se a própria sociedade fosse construída como um salão de espelhos. Mas olhar para fora é uma habilidade que devemos aprender (SENNETT, 2020a, p. 333).

A colaboração tem um valor ético, também é uma habilidade na contramão desse mundo meritocrático, liberal, empreendedor e moralista. Compartilhar é uma prática cada vez menos ensinada, menos valorizada, em nome desses princípios liberais que nos afligem. De acordo com Sennett (2020a, p. 20),

A desabilitação vem ocorrendo em igual medida no terreno social: as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis, à medida que a desigualdade material as isola, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contatos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro. Estamos perdendo as habilidades de cooperação necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa.

Para esse autor, “[...] os sentimentos de inferioridade de status podem comprometer a cooperação” (SENNETT, 2020a, p. 174). Há, ainda, o desejo de seguir na carreira docente e alcançar um lugar na pós-graduação. Tanto os cursistas quanto a equipe formadora compartilham dessa prospecção. Observa-se um movimento contínuo de acolhimento dos professores na universidade, no caso dessa formação, no

compromisso ético com a construção do conhecimento e na valorização dos saberes e fazeres docentes. As narrativas a seguir evidenciam esse processo de como estar na formação mobiliza os professores a avançar nos seus projetos pessoais e a ocupar um espaço na comunidade científica:

E essa questão dos tutores Formador 12, da primeira para a segunda formação, eu vejo que isso vai se ressignificando. Quem está na tutoria agora? Formador 9 participou do primeiro, você Formador 12, o Formador 1 que participou da primeira como cursista agora está como coordenador. Então, assim, as pessoas que vão participando e daqui a pouco são vocês que vão estar na posição de tutores dessa formação, fazendo a mediação entre os próprios colegas. Então a gente vai formando um quadro a partir da experiência, né. Vivenciada por cada um e ampliar, multiplicar. O tutor não precisa ser exclusivamente um professor da universidade. Pelo contrário, às vezes a gente até (F2).

[...] Vim para o mestrado, estudei, só que anos depois, essa questão da energia para o trabalho, assim como P22, eu me afastei e não queria falar de doutorado. Foi exatamente o curso (2018) que me deu o *start*. Eu sinto que foi a formação que me fez algo, eu me sentia um robozinho, sabe. E na formação eu senti que foi aquele estalo: eu preciso voltar. Eu me lembro da primeira narrativa para a gente falar das nossas práticas, e aquilo ali me inspirou. Então eu me inscrevi no doutorado no mesmo ano e entrei (F9).

Muitas vezes, né, Formador 9? Vai para além da formação. Olhando aqui esse cenário, eu vejo a Formador 13, eu vejo o P17, o Formador 1, eu vejo o Formador 6, eu vejo a P15, todos os professores que a gente teve um primeiro contato através da prática, através do PIBID, de estágio, o Formador 11 na época que era diretor de CMEI, a partir dessa relação, uma relação colaborativa entre universidade e escola, o professor, muitos se aproximaram, [...] então está vendo pessoal: é o professor. Essa ideia da universidade, somos nós, é o professor que tem que ocupar esse espaço (F2).

Constata-se que esse movimento é compartilhado por todos os envolvidos na formação. Não se trata de um passaporte carimbado e já aceito, mas de uma memória em devir: “Se a memória do passado está mais para a historicidade estética do sujeito (acabamento), a memória de futuro está mais para a singularidade ética do sujeito (inacabamento). Eis que a memória de futuro é devir, projeção” (SILVESTRI, 2015, p. 280). A memória não é para contar o passado, é um serviço do presente e, conforme Bosi (1994, p. 55),

[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no

inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Para Sobral e Giacomelli (2018), o discurso corresponde ao espaço em que o sujeito recorre seletivamente à memória, quer como retrospectiva, quer como futuro (a projeção prospectiva). Nesse processo, mobilizam-se o aspecto individual e as suas interações coletivas a partir de suas necessidades presentes. Nesse caso, há uma intencionalidade nos atos desencadeados, um enredo que se constitui nos fios cotidianos que projetam um futuro possível, mas ainda não dado. Conforme Bakhtin (1997, p. 7), a exotopia

[...] consiste em dizer que uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa.

Dessa forma, a memória de futuro alimenta as ações no presente. Quando projetamos os desdobramentos da formação em alguns casos entre cursistas e formadores, constata-se que os desejos têm se concretizado e projetam novos futuros.

3.4 A PLURALIDADE DE VOZES NO COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS E NA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E EQUIPE FORMADORA

A formação permitiu vários momentos de interação e de integração dos participantes da formação continuada. Nesses encontros, presenciais e virtuais, houve uma pluralidade de vozes, de manifestações de afetos e de momentos formativos. Alguns conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2006) permitem analisar os

atravessamentos (ligação entre, o amálgama) na formação: a polifonia está associada à reunião de múltiplas vozes, possui um caráter festivo, ou seja, a alegria dos professores expressando suas ideias e pensamentos; a heteroglossia pressupõe uma clivagem social, mobiliza os auditórios sociais e seus endereçamentos com a universidade, a rede municipal de Educação Infantil, a Educação Física e a Educação Infantil. De acordo com Certeau (2020, p. 16), “[...] o conteúdo nas relações do trabalho com a natureza, supõe em toda parte uma clivagem entre o discurso e o corpo (social) [...]”.

Em relação à polifonia, Bakhtin (1997) se refere à pluralidade de vozes a partir de suas análises e diálogo com os romances de Dostoievski. De acordo com Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 66), “[...] para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos”. Conforme as autoras, esse conceito revela que o discurso resulta de um conjunto de diferentes vozes, sem que nunca exista o predomínio de uma voz sobre as outras. Ou seja, existe uma coexistência de vozes divergentes, mas que estão em permanente diálogo. Para Certeau (2012, p. 77), os discursos podem ser facilmente captados, registrados, transportados e analisados, “enquanto o ato de palavra não pode separar-se da circunstância”.

No caso da formação, as múltiplas vozes são consideradas equipotentes e convergem para uma escrita polifônica do MDP. O diálogo abaixo revela esse conceito:

Oi pessoal, bom dia. Peço que visitem o ambiente virtual da nossa formação e avaliem o conteúdo de boas vindas! Por gentileza, façam isso o quanto antes, pois a plataforma já está aberta para os cursistas. Obrigado (F2).

Vi e Li. Acho que a abertura está *clara*, objetiva e cumpre o seu papel (F11, grifo nosso).

Ok (F12).

Ficou *claro* e traz as informações, orientações e os objetivos do curso, bem como mantém o diálogo com os participantes (F1, grifo nosso).

Gostei bastante. Valorizou a formação passada considerando o aprendizado coletivo. Texto muito *escurecido*. Arrasou! (F12, grifo nosso).

Obrigado por nos educar quanto à linguagem (F2).

É verdade. Perdoe o ato falho (F11).

Sem problemas. Confesso que amei a reflexão de vcs. Estamos juntxs (F12).

Pessoal, ficou muito bonito! Texto e imagens "conversam bem". A passagem entre o já vivido e o processo que se inicia me parece bem colocada (F8).

Nessa ocasião, o termo *claro* foi tensionado²⁷ e os discursos puderam coexistir. Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 72) afirmam que “[...] a relação de contradição é um dos aspectos constitutivos da polifonia em Bakhtin”. Em outra ocasião, conforme diário de campo do dia 19 de outubro de 2019, mais uma vez ocorreu esse movimento polifônico:

[...] Bem lembrado pela P18 essa organização, essa logística, esse capricho, o lanche, cada detalhe é algo que a gente tem valorizado como uma dimensão formativa, uma preocupação com o outro. Só não vou falar mais “lacrou” (risos). Não pode falar “lacrou” (risos) (F2).

É um termo muito político, né. tombar e lacrar. Isso vem muito da comunidade dos jovens negros que morrem massivamente, é uma proposta desse movimento, já que é para tombar e lacrar, lacrei. Isso veio como movimento político, mas dentro de uma outra esfera, o tombar e lacrar é o tombar na morte e lacrar aquele saco preto da polícia. Então é o tombamento da morte e lacre mesmo que é mais um corpo, é mais um que vai sendo naturalizado. Então, contei (várias vezes ao mesmo tempo comentando) (F12).

Vivendo e aprendendo (F2).

Conforme Certeau (1985, p. 15), a enunciação corresponde ao ato de falar. Para o autor, a “[...] efetivação da linguagem por um ato de fala, pelo *speaking*, a questão não mais se prende à língua enquanto sistemas mas, justamente, a uma prática da linguagem”. Nesse diálogo, a língua se efetivou e constituiu uma dada realidade. Os sujeitos se apropriaram do significado das palavras utilizadas e estabeleceram um contrato relacional. Para o autor, foi justamente na *fala em ato* que o presente se instaurou.

²⁷ A tensão existente consiste na luta por uma educação antirracista externada pelo Formador 12, sua atenção às expressões que foram naturalizadas e indicam uma conotação negativa ao negro. É justamente essa vinculação ao claro/limpo x escuro/sujo que nos alertou no diálogo. Ao escrever *escurecido*, gerou-se uma mudança não só no comportamento, mas na consciência dos envolvidos, como nos alerta Bakhtin (1997).

O uso dos termos *escurecido*, *claro* ou *lacrou* foi perpassado pela linguagem, a polifonia, porque o foco não era aquele do preconceito ou do racismo, mas uma palavra desencadeou toda uma discussão a respeito. E, como propõe Certeau (2012), o espaço é democrático, logo, é no fluxo comunicacional que o diálogo acontece, ou seja, a oralidade como prática. Para Certeau (2012, p. 40), há diferença entre linguagem e fala:

[...] Em linguística, a “performance” não é a “competência”: o ato de falar (e todas as táticas enunciativas que implica) não poder ser reduzido ao conhecimento da língua. Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações.

Conforme pontua o autor, a linguagem é um sistema simbólico convencional de uma determinada língua, com suas regras, sua sintaxe, sua semântica e tem toda sua organização ortográfica. A fala é a linguagem em ato, que ela só faz sentido no seu contexto de enunciação, no seu ato de produção. Ela, ao ser retirada do contexto, não se aplica em outro lugar.

A polifonia também é a festa, a alegria, o riso. No encontro entre os professores, entre formadores e entre ambos, a formação proporcionou momentos de alegria, de abraços e sorrisos, conforme as imagens a seguir:

Imagem 4 – Encontro inaugural da formação continuada no laboratório do NAIF/CEFD/UFES



Fonte: o autor.

Imagem 5 – Encerramento do encontro inaugural, com a participação do grupo de dança Andora da UFES



Fonte: o autor.

Imagem 6 – Momento do seminário realizado no “miniauditório” do CEFD/UFES, uma das etapas da formação continuada



Fonte: o autor.

Esse momento festivo também se observa nas narrativas:

Ufa, acho q consegui enviar... computador quebrou... celular com problemas... pura emoção a entrega desse texto (P15).

Me senti na faculdade, deu um frio na barriga... Fazia muito tempo que não redigia textos... Me senti fazendo um TCC ... kkkk (P26).

Cinema no Quintal à sobra das mangueiras (P32).

Que beleza, maravilha! (F2).

P2, agradeço a você especialmente por me tranquilizar e ensinar do que seria a educação infantil em 2010. Junto com o P1 também pude experimentar de forma prazerosa o CMEI DV (P26).

Um prazer, um orgulho (P32).

A cada dia uma experiência nova e enriquecedora. Aprendemos uns com os outros. E isso que fortalece ainda mais o nosso grupo. (P1).

Verdade! (P26).

Show galera (P32).

Quanta vitalidade nesse grupo! Estou encantada! (F8).

[...]

Imagens encantadoras. Parabéns professores e professoras, vocês são incríveis!!! (F2).

[...] Eu tenho facilidade, eu sou uma pessoa que cumpro, se você falar que tem uma atividade para postar até amanhã eu sou disciplinada, eu vou para o parquinho com o texto, os meninos me chamam eu estou no texto: espera aí (risos). Eu tenho que dar conta é amanhã o dia, e pode ser que não dê muito certo a escrita, não fique boa, mas eu consigo cumprir, não tenho problema para cumprir com prazo, com horário, com nada. Então, eu não tenho esse tipo de dificuldade. Tenho dificuldade sim na hora de escrever, muito tempo sem leitura, muito tempo fora desse convívio com os colegas. Isso que aconteceu comigo aconteceu com você né. A Formadora 12 me mandou um “oi”: e aí, está tudo bem? Nossa, quem é você? (risos) aí eu fui lá na foto (whatsapp): Formador 12! (risos) (P22).

Ninguém me mandou “oi” (risos) (P17).

Sério P17? (risos) Formador 12, não escrevi “lé com cré”. (risos) Ninguém vai entender o que eu estou escrevendo (risos) (P22).

Para Bakhtin (1997), o riso expressa a liberdade, permite a aproximação dos iguais e torna familiar o espaço ocupado pelos sujeitos. Conforme registra:

[...] O riso, a festa, estes não se implantam A seriedade deixa mais pesadas as situações sem saída, o riso eleva-se acima delas. O riso não entrava o homem, libera-o. Caráter social, coral, do riso, sua aspiração à comunidade, ao universal. As portas do riso estão abertas a todos. A irritação, a cólera, a indignação são sentimentos unilaterais: excluem aquele contra quem a cólera está dirigida, provocam a cólera como resposta; eles separam. O riso só pode unir, não pode separar. O riso sabe associar-se às profundas emoções íntimas [...]. O riso e a festa. A cultura do dia comum. O riso e o domínio das finalidades. Tudo o que é autenticamente grande deve comportar um elemento de riso, caso contrário fica ameaçador, aterrorizante ou grandiloquente e, em qualquer caso, limitado. O riso levanta as barreiras, abre o caminho. O riso alegre, aberto, festivo (BAKHTIN, 1997, p. 375).

Os sujeitos revelaram a alegria de ver e conhecer a prática do outro, expressaram seus afetos. Houve um contentamento por quem compartilha a prática e por aqueles que respondem. De acordo com Sennett (2020a), essas relações informais

estabelecem fortes vínculos e ajudam na cooperação. Para esse autor, esse envolvimento representa os três lados do triângulo social “[...] autoridade merecida, no respeito mútuo e na cooperação em momentos de crise” (SENNETT, 2020a, p. 182).

Percebe-se a valorização do homem ordinário (CERTEAU, 2012), das ações práticas dos professores/as. Nessas narrativas, as pessoas trazem as suas práticas e as suas experiências, as suas operações sobre a cultura. A formação buscou proporcionar um espaço de encontros em que o professor é um colaborador e produtor de conhecimento e não um mero receptáculo de conteúdo depositado por especialista. Buscou-se a visibilidade dos praticantes dos cotidianos das instituições infantis de Vitória, como expresso nas narrativas abaixo:

[...] vamos, estamos juntos né, vamos fazer juntos esse processo. Mas formação, em última instância, é autoformação, a pessoa querer investir, a pessoa apesar das lacunas e das dificuldades, mas com certeza tem que sair da nossa zona de conforto. Não vai ser uma formação que eu vou lá e é “uma missa de corpo presente” (risos), formação de corpo presente (risos), fico lá só absorvendo como uma esponja o que o outro fala. Não! Aqui é para a gente dialogar, produzir, a gente discutir o que vocês produziram. Vai ser o papel do seminário, né, socializar as produções, interagir, receber elogios, receber críticas, comentários, mas tudo no sentido da gente crescer nesse processo (F2).

[...] Realmente foi muito trabalho, mas a gente tem essa preocupação, o afeto, a estética da coisa, tudo isso é formativo também. A gente não quer fazer as coisas de qualquer jeito, porque a gente quer valorizar e ter o respeito que a prática de vocês nesse momento merecem. Então, assim, muito empenho, muita dedicação [...] (F2).

As experiências mostram como o currículo da educação infantil é rico. É bom fazer parte (F1).

Show! Parabéns a todos os profissionais que fazem a diferença na vida dessas crianças (P26).

Show de bola (P16).

Professoras e professores, boa noite. Só agora pude parar e curtir essas experiências fantásticas que vocês postaram. Tudo muito lindo, parabéns! Não vejo a hora de transformar essas experiências em fonte de inspiração para os docentes da rede. Há muita potência em vocês! (F2).

Essas narrativas evidenciam o cotidiano em que as práticas desses professores são valorizadas, reconhecidas, constituindo-se como ponto de reflexão e de construção

da própria formação. De acordo com Certeau (2012), *o homem comum, ordinário*, pode ser comparado à atividade do equilibrista na corda. Em suas palavras:

[...] os que dançam na corda dependem de uma arte. Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo graças a novas intervenções; significa conservar uma relação nunca de todo adquirida e que por uma incessante invenção se renova com a aparência de “conservá-la”. A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem comprometê-lo (CERTEAU, 2012, p. 136).

A formação continuada vivenciada por esse coletivo também evidenciou o caráter ético, estético e polêmico da cultura: estético no sentido da originalidade, inventividade do momento possível; o ético que se caracteriza pela vontade de existir, um objetivo que se estabelece na relação com o outro; e polêmico porque sempre se expressa por uma relação de força (CERTEAU, 1985).

Quanto à heteroglossia, Bakhtin (1997) se refere às diversas vozes sociais, ou seja, à pluralidade discursiva. Para Melo (2017, p. 90), esse conceito corresponde “[...] à coexistência de uma multiplicidade de várias formas linguísticas que competem entre si, por exemplo, registros sociais, profissionais”. Conforme esse autor, na tradução brasileira da obra *O discurso no romance*, utilizou-se o termo plurilinguismo. Conforme pontua, o referido conceito

[...] não diz respeito apenas a um discurso diferente, outro, mas a uma pluralidade de outros discursos diferentes, outros gêneros, enunciados, vozes sociais, estilos, dialetos, línguas que estão, a partir de nexos complexos com a atividade humana, se multiplicando, se (re)produzindo e produzindo outras linguagens, outros discursos, outras vozes sociais, estilos, dialetos, línguas constantemente, *ad infinitum* (MELO, 2017, p. 95).

Em relação a esse conceito, o professor Carlos A. Faraco, em entrevista a Gomes (2020), afirma que a heteroglossia corresponde ao universo dos muitos discursos sociais. De acordo com Faraco (GOMES, 2020, p. 356), trata-se da “[...] multiplicidade dos discursos que circulam socialmente, dos complexos verboaxiológicos que constituem o grande simpósio social [...]”. Ao nos debruçarmos sobre os dados, identificamos algumas circunstâncias em que podemos constatar

esse plurilinguismo, conforme registro em diário de campo do dia 5 de outubro de 2019:

Eu tenho facilidade de escrever qualquer outra coisa, mas tenho dificuldade de escrever texto acadêmico (risos). Pedi socorro para a Formador 12, gente estou perdida, mas escrevi. Gente, é muito difícil... colocar minha escrita dentro das coisas que acontecem na sala... é bem diferente. Porque, assim, eu tenho costume de escrever outras coisas fora de escola. A minha escrita é muito... é muito viajante (risos), a minha escrita voa para um monte de lugar (risos). [...] Então, assim, eu estou lendo muito e tentando encaixar na minha cabeça, de novo o sistema acadêmico, que existe uma lógica de escrita acadêmica diferente. E na sala de aula eu voltei com a capoeira e um monte de abadar (risos). Os meninos estão com um monte de abadar (risos) (P18).

Então P18, olha só, isso é muito comum pessoal, fiquem tranquilos. A gente não quer a escrita acadêmica de vocês, né. O fato de a gente estar numa universidade, estabelecer essa relação colaborativa entre universidade e escola, não significa que agora vamos escrever textos acadêmicos, uma tese ou dissertação, um artigo, não é isso. O produto que nós vamos construir nesta formação é o material didático-pedagógico, a gente vai falar com o professor, para os nossos pares. Então é uma linguagem bastante acessível, tranquila, não precisa buscar termos rebuscados, “rococós”, conceitos, a natureza desse material ela é didático pedagógico. [...] Então, assim, não precisa ficar preocupado, todos os colegas da formação, porque a expectativa não é de um texto acadêmico *stricto sensu*. É lógico que a nossa escrita vai dialogar, estabelecer contato com a literatura, com alguns autores, mas não tem o objetivo de ser uma “escrita acadêmica” (F2).

A formação vivenciada, tendo a escrita como caminho formativo, possibilitou esse encontro discursivo e as questões do gênero textual de uma escrita acadêmica, de perspectiva científica, coexistiu com outras formas expressivas. Bakhtin (1997) colabora com essa discussão ao salientar

a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 1997, p. 281). (grifo do autor)

A própria escrita do MDP buscou romper com essa lógica discursiva de um texto inflexivo e homogêneo. Por se tratar de um material para inspirar os professores,

foram mobilizados vários suportes textuais, como poesias, músicas, charges, fotografia e outros. A construção da narrativa assumiu um caráter dialógico e plurilinguístico.

Outra discussão que se aproxima desse conceito corresponde à suposta dicotomia entre teoria e prática. No registro do diário de campo de 5 de outubro de 2019, encontramos algumas narrativas alusivas a essa questão:

[...] A gente poder sistematizar, escrever sobre isso, isso é muito formativo P26. E, assim, tirando o professor daquela posição de apenas receptor de teorias, mas um construtor também, né, Gramsci vai chamar de intelectual orgânico, de ele pensar a própria prática, poder produzir, dar visibilidade a essa produção para ele ocupar o lugar de poder da escrita. Não ficar como um mero agente consumidor das teorias [...] (F2).

Oh Formador 2, é engraçado que você fala isso porque por muito tempo eu fiquei nessa ideia de que existe uma grande distância e que teoria é uma coisa e a prática é outra. Só que se você pensar, você vai pegar isso aqui e encaixar lá no que você faz né. E na verdade a gente faz o contrário, a gente pega a prática e a teoria ali do que a gente vem fazendo. Então eu acredito que eu estou nesse caminho também da formação (P22).

Esse contato que a gente na formação de dialogar com a teoria, eu sempre falo com a Formador 13, eu gosto muito de assumir essa identidade porque lá na escola eu sou a intelectual. Mas claro, existe um momento que a gente tem que dialogar com alguém, seja com o colega, ou a gente vai à teoria (F9).

Se entendermos que são possíveis novos discursos sobre e com a prática, os processos de formação continuada podem colaborar na construção dialética da práxis. Nóvoa (2009, p.32) afirma que “a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Logo, as formas de registro e as experiências de formação de professores necessitam assumir um protagonismo compartilhado e dialógico, “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Para esse autor, a formação de professores exige que se substitua a concepção técnica do trabalho docente por perspectivas do *professor reflexivo*, que se rompa com abordagens formativas que tenham por princípio uma separação entre os *lugares da prática* e os *lugares da teoria* e adotem-se programas articulados entre o *espaço escolar* e o *espaço universitário* (NÓVOA, 2007).

3.5 A ESCRITA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O MDP foi escrito a várias mãos e traz diferentes falas no seu interior. Encontramos a fala da universidade e do cotidiano escolar; as narrativas das (im)possibilidades da Educação Física na Educação Infantil, presentes em periódicos da área; a representatividade da diferença que constitui a sociedade e as vozes militantes. Reafirma-se, dessa forma, a diversidade curricular da Educação Infantil e a necessidade de construirmos um *mundo polifônico*, no respeito à pluralidade de ideias, como nos ensina Bakhtin (1997, 2006) sobre o excedente de visão e o dialogismo, no qual a alteridade nos constitui.

O excedente de visão é parte da lógica de pensar a alteridade em Bakhtin. O outro nos constitui e nos faz ver muita coisa que, por vezes, nós não percebemos. O conceito de alteridade na formação tem a ver com essa relação com o sistema, essa relação com o outro, com o sujeito e com a própria formação. Esses conceitos são importantes porque nos humanizam, visto que, numa relação colaborativa, assumindo-se essa horizontalidade na relação, retornamos há uma relação de reciprocidade de ser inquirido. A Pesquisa-ação se caracteriza pelo processo formativo de todos os participantes, nessa alteridade e no compartilhamento das ações coletivas.

Essa formação, na visão dos professores, representa um ganho tanto para a universidade quanto para os docentes da Educação Básica. Essa afirmação pode ser observada nos excertos a seguir:

[...] como não considerar o quanto nós universidade precisamos e dependemos dessa aproximação com a Educação Básica e o quanto a Educação Básica nos é favorável para a compreensão do próprio processo formativo no qual intervimos como educadores para a compreensão dos nossos campos e objetos de estudos e para a qualificação da própria formação que nos propomos dentro da universidade (F3).

Então, assim, desde sempre que eu já comecei a perceber que um está totalmente ligado ao outro, né. E eu me arriscaria dizer que a existência deles... eles vão existir de maneira distintas, independentes, mas é essencial para que ambas funcionem de maneira plena que elas estejam articuladas. A existência acontece de maneira independente, mas precisa estar articulada (F5).

Olha, eu acho que é um processo circular... que retroalimenta. [...] Então, eu acho que é um processo circular em que as provocações vão chegando e havendo solo fértil aonde cair essas provocações, esses questionamentos, essas inquietações dos professores e professoras, aí em vejo o NAIF como um solo fértil, ele se converte em pesquisa, proposta de formação inclusive. Eu nem vou qualificar porque esse processo é muito bacana de tríade ensino, pesquisa e extensão (F8).

Certo. É eu acho que... as... as... as escolas, os professores que estão lá no chão da escola têm muito a ganhar com essa... com essa troca, com esse compartilhamento de perspectivas teóricas. E ao mesmo tempo que quem está na universidade tem muito a ganhar com a prática pedagógica que é desenvolvida lá na escola (F10).

É... eu acho assim, fundamental essa troca, eu venho de uma experiência que... do Pibid né, então assim, no Pibid eu cresci muito como profissional, como ser humano, como tudo e ali eu vi assim... é... não é fácil você como professor no mesmo ambiente que você tá dando aula para as crianças, você ter que ser ali um formador né, para os alunos e graduação, não é fácil, mas é... é tão importante... é tão importante... é... em todos os sentidos, a universidade, ela traz a todo momento informações recentes para a gente e a gente tá lá no chão da escola, às vezes a gente é (P8).

Colaboração... Percebo...muito. [...] Percebo, não, é... fundamental esse... isso que vocês trazem do NAIF, entendeu, essa proposta de interagir com a gente, da gente, né, do professor não ser só, é... ouvinte ali, mas colaborar, participar nessa troca para mim é algo novo, né, [...]. (P22).

Bakhtin (1997, p. 335) afirma que “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido [...] fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)”. Entendemos que o conceito de diálogo em Bakhtin se estende para além de uma comunicação interpessoal, uma vez que “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 346). Dessa forma, o dialogismo se estabelece em diferentes contextos, seja com os outros trabalhos científicos, com os professores, com a formação ou com a universidade.

O produto final da formação reserva esse caráter dialógico, uma vez que traz as experiências dos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil, da regência de sala dessa etapa, de acadêmicos de graduação e pós-graduação em Educação Física e de professores e professoras universitários. Houve a efetivação de uma relação colaborativa e um processo de escrita compartilhada realizado em diferentes momentos da formação e na produção do MDP. Os temas dialogados nesse processo também reservam múltiplas vozes relacionadas às questões ambientais e sustentabilidade, às questões de gênero e étnico-raciais e das infâncias.

O processo de acompanhamento dos cursistas exigiu responsabilidade e diálogo na formação desde a sua gênese. Toda a equipe formadora colaborou nas ações de planejamento, consultoria e acompanhamento das atividades desenvolvidas na formação continuada. É importante pontuar que participaram da equipe formadora cinco doutores, cinco doutorandos, uma mestra e um mestrando. No exercício do acompanhamento do curso, eles produziram relatórios das atividades escritas das Unidades I e II, dialogaram com os cursistas, motivaram a continuidade dos participantes, acompanharam as produções para o seminário, participaram das reuniões de orientação individualizada no NAIF e auxiliaram a atender a demanda do texto para compor o MDP.

A narrativa a seguir permite observar as operações dialógicas dos sujeitos e o par oralidade e escrita nesse movimento de escuta atenta dos professores e apoio na transposição de possíveis barreiras:

Boa noite pessoal. Vamos manter o diálogo e buscar alternativas para seguir com a participação de todos. Sabemos das dificuldades, mas nossa formação tem por princípio o diálogo. Vamos adiante. Tmj. (F1).

Bom dia! Infelizmente também não consegui realizar a tarefa desta vez, me desculpem. Será que consigo prosseguir no curso? Obrigada (P4).

Vamos avaliar as devolutivas e buscar soluções para que possamos seguir juntos. Um abraço e boa semana a tod@s. Temos o seminário para organizar nessa próxima etapa e espaço para todos (F1).

Bom dia! Sempre acreditei que há uma diferença grande em quem dedica seu tempo aos estudos em contrapartida a quem se dedica ao trabalho... A dificuldade é enorme em termos tempo para trabalhar e estudar. Estou tentando como meus colegas (P26).

Bom dia! Estou à disposição, P26 (F13).

Oi P26, o trabalho exige um esforço contínuo para cumprirmos nosso compromisso diária, dividir nosso tempo com a família, honrar os compromissos. O estudo, às vezes, fica em segundo plano e quando dá. Mas acreditamos na potência dos encontros e nas parcerias que nos convidam a superar nossos limites. Todos nós estamos, de alguma forma, sobrecarregados. Por isso a formação é um convite a buscarmos modos de conjugar trabalho e estudo como ações integradas, teoria e prática interdependentes (F1).

Verdade. Com a formação tenho vencido essas barreiras, mas não é fácil. Quando posto a atividade penso que poderia ter feito melhor mas depois tenho a certeza de que fiz o possível rsrs (P22).

Creio que a formação tem esse objetivo, mudar algumas coisas, provocar, refletir sobre nossa vida e profissão (F1).

Em mim já percebi muitas mudanças rsrs.(P22).

Com certeza muda, já estou com outras visões sobre vários assuntos, agradeço a cada comentário, estou fazendo muitos sacrifícios porque acredito que sempre somos favorecidos com o estudo. Mas não é nada fácil. Vamos juntos sem desistir (P26).

Percebe-se aqui essa dimensão da prática, do cotidiano, do homem ordinário, que é uma dimensão mais política, nesse processo de valorização e de visibilidade do professor. Até pouco tempo atrás, os modelos de formação consideravam as ações do cotidiano escolar como repetição ou mesmice e, nessa experiência, buscamos evidenciar a potência que há nessas práticas. O par oralidade e escrita esteve continuamente fortalecendo a dimensão política dessa formação. Havia uma escuta atenta ao cursista, alguém interessado nesses sujeitos, dando visibilidade ao homem ordinário/professor.

No processo de produção do MDP, predominou a escrita colaborativa. Todos os envolvidos na formação, cursistas e formadores, contribuíram com a elaboração do produto final (material didático-pedagógico) mediante a leitura e a produção de textos, compartilhamento das experiências com a Educação Infantil e a avaliação processual das etapas de composição.

Certeau (2020) nos inspira a pensar sobre os diálogos realizados durante a formação, sobre o par oralidade e escrita, no sentido de que os tutores e os formadores tentaram desmistificar, desconstruir o tipo de escrita do MDP, que “não é uma escrita acadêmica”. Trata-se de uma escrita produzida nessa relação colaborativa, na escuta sensível, no sentido de ouvir, de acolher, de ter sensibilidade de ouvir o outro, as suas dificuldades, as suas angústias, e, nesse processo, se colocar como parceiro de escrita.

Quando Certeau (2020) aborda o par oralidade e escrita, ele cuida da tradição oral e de que forma o processo escriturário alterou essa relação, valorizando-se cada vez mais o texto escrito. Ele traz esse contexto, cuja tradição oral é invalidada quando a escrita ocupa o cenário e assume essa função da transmissão do saber, do conhecimento e da história. O que passa a ter valor não é mais a tradição oral, mas o que está escrito. No processo formativo, a escrita foi valorizada a partir da oralidade, do cotidiano e daquilo que o professor verbalizava no movimento de superar essa dicotomia. Esse processo ocorreu via grupo de *WhatsApp* e nos encontros presenciais, ambos evidenciados nas práticas de escrita do MDP.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO COLABORATIVA

Na análise da formação continuada com professores da Educação Infantil por meio das práticas de escrita, evidencia-se a pertinência da Pesquisa-ação, tendo em vista a produção de conhecimento que aproxima o campo acadêmico dos cotidianos da Educação Infantil.

Ao nos questionarmos se a escrita colaborativa de um MDP contribuiria para a formação de professores, constatamos que esse processo autoral aproxima os docentes das dimensões política e emancipatória da escrita. Ao serem convidados a produzir um material em parceria com a universidade, assumimos um tipo de escrita reflexiva, na escuta dos professores sobre suas práticas cotidianas e proporcionando que eles se reconhecessem como autores e como produtores de conhecimento, distanciando-nos de um modelo burocrático.

Esse processo da escrita reflexiva possibilitou ao professor pensar sobre a própria prática e projetar novas perspectivas pedagógicas em diálogo com a literatura e a legislação. A formação buscou romper com um modelo hegemônico, do especialista à frente da formação, explicando o que e como fazer ou *o que é o certo*, como se os professores não tivessem nada para compartilhar. As experiências e discussões contempladas no MDP evidenciam a diversidade de práticas nos cotidianos, servindo de inspiração para os demais professores da rede e comunidade científica.

Operar com os conceitos bakhtinianos ajuda a pensar uma Educação Física polifônica e heteroglóssica, em que a multiplicidade de vozes compõe identidades plurais. Nesse sentido, os diferentes discursos, os múltiplos contextos de intervenção e seus objetos de interesse são compostos por diferentes vozes que podem se expressar e manifestar seus pontos de vistas a partir do excedente de visão. Ou seja, o outro complementa e amplia as possibilidades de compreensão. Espera-se que professores e pesquisadores ocupem esse lugar de fala no cenário social.

A memória de futuro nos atualiza sobre o inacabamento humano, de que o futuro não está dado a priori, mas que são nossas ações pautadas nas experiências passadas e presentes que nos projetam para um devir com múltiplos arranjos e diferentes desfechos. O planejamento, o desejo, a expectativa e a prospecção pertencem ao processo individual que se projeta e efetiva-se no coletivo, uma vez que as ações ocorrem em colaboração ou dialogicamente. A formação continuada com professores de Educação Física se mostrou como o encontro de vários desejos, momentos festivos de muitos aprendizados, na alegria dos diálogos, na construção de uma Educação Infantil comprometida com as infâncias e a possibilidade do novo, na coexistência das diferenças e da diversidade.

As apropriações de conceitos da formação relacionados à concepção de infância, as especificidades da Educação Física, a dinâmica curricular, o diálogo com a cidade e o trabalho com os diferentes grupos etários foram incorporados na escrita do MDP, mas também fazem parte dos cotidianos dos professores da Educação Infantil. Eles fazem parte das suas dinâmicas de trabalho e colaboram com a transformação da prática. Entendemos a Educação Física integrada à dinâmica curricular dessa etapa da Educação Básica, pertencente ao currículo e diretrizes da rede de Vitória, em diálogo com as outras linguagens e áreas de conhecimento.

A suposta dicotomia entre teoria e prática faz parte do processo histórico das experiências de formação continuada de professores. No enfrentamento dessa questão e na compreensão de que ambas se complementam e são interdependentes, buscamos a reflexão sobre a própria prática em diálogo com autores, com a produção acadêmica nessa relação dialógica e dialética da teoria e a prática. Essa formação pode ser considerada uma inversão epistemológica, uma vez que não se tratava do movimento da teoria para a prática, mas a prática se constitui como ponto de partida da reflexão, dialogando com a teoria e voltando para prática, considerada o ponto de partida e de chegada desse diálogo com a teoria.

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordar as políticas públicas de formação continuada no contexto brasileiro é um desafio, tendo em vista as ações desconexas que os governos assumem a cada eleição. Estabelecer metas decenais tem sido uma estratégia adotada na busca pela superação dessa prática. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta as 20 metas para consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, a fim de reduzir as desigualdades, promover os direitos humanos e garantir a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015a).

O PNE, com vigência entre 2014 e 2024, estabelece os objetivos e os compromissos colaborativos entre os entes federativos e as diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. Em relação ao Ensino Superior, as metas de 12 a 14 contemplam um conjunto de diretrizes para a superação das desigualdades educacionais e melhora na qualidade educacional. Já as metas de 15 a 18 abordam as questões sobre a valorização dos profissionais da educação. De acordo com o referido documento,

Do ponto de vista do acompanhamento, o PNE 2014-2024 estabelece avanços em relação ao Plano anterior (2001-2010), na medida em que delimita um conjunto de objetivos e prazos passíveis de aferição e monitoramento. Ao demarcar patamares objetivos para cada uma das metas, o Plano oferece um ponto de referência para os estudos de avaliação acerca de sua execução. Apesar de ser uma política pública ampla, o PNE pode ser analisado de forma delimitada a partir da circunscrição temática de suas metas e respectivas estratégias. O processo de 10 anos para a completa implantação do Plano conta com fases intermediárias, nas quais o alcance das metas se impõe como etapa necessária para a consecução do seu objetivo central (BRASIL, 2015a, p. 15).

Conforme se observa, há indicação de instrumentos para acompanhar os cumprimentos dos objetivos a cada dois anos, bem como as instâncias responsáveis por essa tarefa. Em relação ao contexto de pesquisa, cinco metas se destacam: a

meta 12 apresenta os objetivos para a expansão da educação superior em nível de graduação; no caso da meta 13, busca-se elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e de doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema desse nível de ensino; e a meta 14 objetiva elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Já a meta 15 visa a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; a meta 16 se propõe a formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE, garantindo-lhes formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino que integram (BRASIL, 2015a).

No tocante à valorização das profissionais da educação, a LDB 9.394/96, em seu artigo 67, estabelece que o aperfeiçoamento profissional continuado seja contemplado nos planos de carreira do magistério público, garantindo-se inclusive o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Desde então, as políticas públicas têm avançado (com retrocessos e alguns hiatos) e modificado o cenário do professorado brasileiro:

Quanto à análise do percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, de 2008 a 2013, constata-se um aumento na quantidade de professores que informam ter feito formação continuada em pelo menos uma das áreas de formação avaliadas. Em 2008, esse valor era de 8,7% e, em 2013, 30,6%. A maior proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada estava na região Sul, chegando, em 2013, a 49,4%. Existe uma grande diversidade de áreas de formação continuada atendidas, com um leve predomínio para as áreas da pré-escola (13,9%), anos iniciais (13,3%) e educação especial (10,6%). No entanto, a categoria correspondente a outras áreas de formação continuada é a mais elencada pelos professores (36,6%) (BRASIL, 2015a, p. 286).

Ao nos debruçarmos sobre o contexto da capital capixaba, o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV) (VITÓRIA, 2015), Lei nº 8.829/15, perspectiva estar em consonância com o PNE e objetiva, em diálogo com o Estado e a União, a ampliação da formação continuada em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para 100% (cem por cento) das professoras da Educação Básica pública até o último ano de vigência do plano. Almeja-se garantir o direito à formação

continuada em serviço, em suas respectivas áreas de atuação e na conjuntura inserida.

Para tanto, dentre as estratégias contidas no PMEV, há o movimento de aproximação com as Instituições de Ensino Superior (IES) para firmar parcerias e regime de colaboração, em atendimento à legislação e às necessidades do município. Essas parcerias são firmadas mediante a apresentação de plano de trabalho, com detalhamento das etapas da formação e em conformidade com as diretrizes curriculares da rede municipal. Trata-se de um trabalho coletivo, com indicação tanto para a valorização dos cotidianos das instituições de ensino quanto para a pesquisa como dispositivo de formação. É justamente nesse contexto que a formação continuada organizada pela SEME e o NAIF se efetiva, via projeto de extensão universitária.

A formação continuada, tradicionalmente, é pensada para atender a uma demanda legal de continuidade dos estudos e capacitação dos professores no exercício da docência na Educação Básica. Os pacotes formativos são organizados por uma instituição externa ao ambiente educacional, geralmente as Instituições de Ensino Superior (IES), e apresentados aos professores para que eles absorvam os conhecimentos indicados para uma possível melhora da prática pedagógica e apliquem-os em seus cotidianos. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 200), “a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos [...]”, caracterizada como uma concepção compensatória para suprir a formação inicial.

Atualmente, esse conceito de capacitação cede lugar a uma perspectiva de valorização dos professores, no reconhecimento de seus conhecimentos e histórias de vida. Rompe-se, assim, com modelos externamente orientados e afirma-se uma concepção de formação como desenvolvimento profissional que perpassa a vida profissional dos docentes. Nessa direção, o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES (SEME), ofertou a segunda edição do curso *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES* (PROEX/UFES, n. 626) no segundo semestre de 2019.

Na contramão desse processo de privatização dos processos formativos externamente orientados e desconexos dos cotidianos, essa formação ocorreu a partir do reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, ou seja, com incidência social, via relação colaborativa entre as instâncias federal e municipal. Durante todo o processo formativo, a escrita foi utilizada como estratégia de formação, propondo aos professores que utilizassem a escrita reflexiva e a produção de textos autorais a fim de manifestarem as suas *artes de fazer* (CERTEAU, 2012) experienciadas nos CMEIs. Essa proposta se fez presente em todas as etapas da formação continuada, culminando com a produção do material didático-pedagógico (MDP).

Para Certeau (2012, 2020), a escrita é um lugar de poder e os professores agem taticamente ao exercerem suas maneiras de fazer. O MDP evidenciou esse processo e permitiu contemplar as *artes de fazer* dos educadores nos CMEIs de Vitória/ES. Nessas experiências, foram valorizados o protagonismo infantil, a autonomia e a produção das crianças, além de se valorizar os *saberes-fazer* dos docentes.

Diante do exposto, buscamos responder à seguinte questão orientadora: de que maneira os professores, por meio de suas práticas de escrita materializadas no material didático-pedagógico, operaram com a concepção de infância, a perspectiva de dinâmica curricular e os TIVs mobilizados no processo de formação continuada?

Este capítulo tem como objetivo analisar as artes de fazer dos professores de Educação Física participantes da formação continuada na escrita do MDP. Focalizamos como eles operaram com os pressupostos da formação em diálogo com as suas práticas pedagógicas por meio da relação colaborativa com os docentes da universidade, além de uma análise macro da obra, o processo de escrita e seus possíveis impactos sociais.

Antes de adentrarmos na discussão propriamente dita, é importante conhecer um pouco do cenário da política pública do livro didático e de que forma ele se relaciona com a formação continuada de professores em questão.

4.1 O CENÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O livro didático (LD) não é novidade, uma vez que há registros de sua existência e uso desde o século XIII. De acordo com Loureiro e Moreira (2020, p. 2), “[...] os modernos LDs passaram a compor a cultura escolar a partir da escola moderna, no século XIX”.

Sobre o livro e/ou material didático, esse tema é mencionado no PNE, conforme suas linhas de base, em apenas em três momentos: 1) estratégias para a meta 6, que prevê a ampliação da educação em tempo integral – “[...] 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da [...] produção de material didático [...]”; 2) alcançar a meta 10 com vista a ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) – “[...] fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas”; e 3) compor um questionário que investiga perfis de diretores para atender à meta 19, em relação à gestão democrática da educação – “Para cálculo dos indicadores propostos neste relatório, foram utilizados os dados do questionário [...] constituído de um conjunto de perguntas [...] recursos financeiros e livros didáticos [...]” (BRASIL, 2015a, p. 99, 178 e 319, respectivamente).

Quando buscamos os possíveis diálogos desse documento com a política pública do livro didático, também encontramos poucas aproximações. O livro é mencionado quatro vezes para atender à demanda do Plano Nacional do Livro e Leitura. Em relação ao material didático, constam seis recorrências: 1) como estratégia na meta 3, que busca a universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos; 2) como meio de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos (às) estudantes com deficiência na meta 4; 3) como estratégia da meta 6, que visa oferecer e assegurar a educação em tempo integral; 4) como forma de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades na meta 7; 5) para oferecer o mínimo de vinte e cinco por cento das matrículas da EJA na meta 10; e 6) como estratégia para atingir a meta 20, que prevê o investimento mínimo de 10% do PIB do Município, ao final

do decênio, no desenvolvimento e na ampliação da educação pública. A referência a esse tema consta na descrição da *produção de material didático* (específico, próprio e programas suplementares de material didático-escolar). Não há menção ao PNLD, salvo o Plano Nacional do Livro e da Leitura.

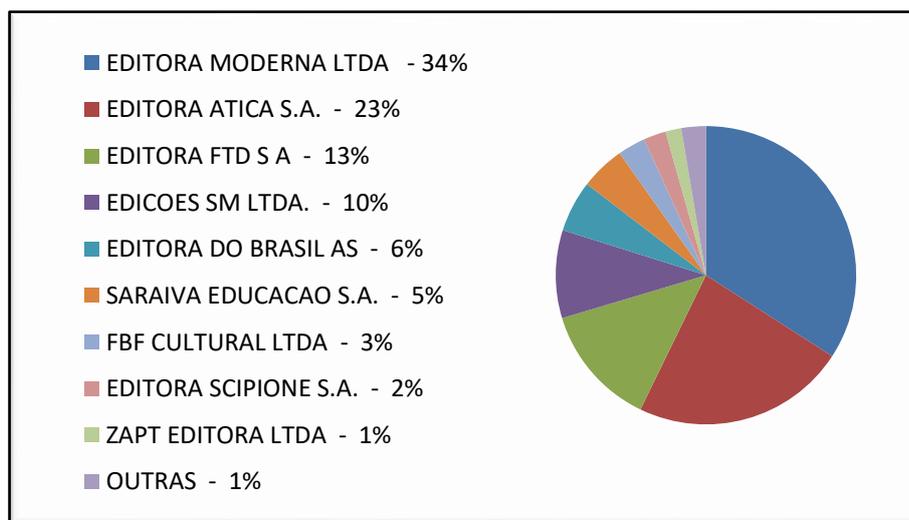
Silveira e Teixeira (2020), ao analisarem econômico e financeiramente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de um recorte dos últimos seis anos (2014-2019), constataram que,

[...] considerando apenas os 6 anos de análise, percebe-se que há um investimento médio anual de cerca de 1,33 bilhões o que corresponde a aproximadamente 0,02% do PIB anual do país, em valores correntes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E, ainda que tenha sido registrado uma tendência de declínio no investimento ao longo dos anos analisados, de acordo com a figura 1, seguindo esta tendência pode-se estimar um investimento anual, em livros didáticos, superior a 1 bilhão nos próximos 6 anos, pelo menos (SILVEIRA; TEIXEIRA, 2020, p. 16).

Os autores questionam se é realmente necessário todo esse investimento anual em LD. Nesse sentido, a quem interessa a manutenção do PNLD, bem como a inclusão da disciplina Educação Física e o seguimento da Educação Infantil?

De acordo com o portal do MEC, o PNLD tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita a todas as escolas públicas de Educação Básica dos diferentes entes federados. O programa atual corresponde à unificação do Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), conforme Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Essa política pública é responsável pela logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar e está vinculada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quando analisamos as planilhas de gastos disponibilizadas no portal do Ministério da Educação (MEC) sobre o PNLD (2020), especialmente sobre as editoras participantes, constata-se que 70% das aquisições se concentram em três grandes grupos editoriais, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 – Participação das editoras no processo de aquisição do PNLD em 2020

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2020, adaptado)²⁸.

Em relação ao livro didático de Educação Física (LDEF), Loureiro e Moreira (2020) atestam que essa disciplina escolar, tradicionalmente, não faz uso desse tipo de material. Conforme registram:

O Brasil tem o maior programa de produção e distribuição de LD do mundo, grande parte financiada pelo governo federal, por meio do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), criado em 1985, no entanto, a Educação Física escolar destoa das demais disciplinas que compõem o currículo das séries que hoje denominamos Educação Básica, não tendo o LD como principal ferramenta didática, bem como não sendo contemplada (nota de rodapé: Segundo Cassani (2018), o edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas (2018), que tem por finalidade compor a coleção de livros para o ano de 2019, já contempla a Educação Física) pelo PNLD (LOUREIRO; MOREIRA, 2020, p. 3).

Por conseguinte, a utilização de livro didático ou material didático na Educação Física tem mobilizado o campo e suscitado reflexões sobre essa questão nas últimas décadas (DARIDO *et al.*, 2010; GILIOLI; GALUCH, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015; SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2015; TAHARA; DARIDO; BAHIA, 2017; MELO; MOREIRA, 2019; LOUREIRO; MOREIRA, 2020; SILVEIRA; TEIXEIRA, 2020).

Conforme pesquisa sobre o LDEF realizada por Bolzan e Santos (2015, p. 43), com

²⁸ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas>, adaptado pelos autores.

recorte temporal de 1930 a 2012,

O primeiro artigo encontrado data de 1989. No período de 1990 a 2000, há um aumento de publicações, somando-se seis; já na década de 2000, há uma concentração da produção com 22 publicações que correspondem a 61% do total de trabalhos encontrados. Vale ressaltar que, nos dois últimos anos (2010-2012), encontramos cinco textos, sinalizando que o debate vem ganhando força na Educação Física.

Em levantamento sobre o panorama da produção científica nacional a respeito do LDEF como objeto de pesquisa, Loureiro e Moreira (2020) mapearam 55 trabalhos científicos sobre o assunto, a saber: sete teses, 17 dissertações, quatro pesquisas monográficas (trabalho de conclusão de curso) e 27 artigos. Além disso, os autores constataram que a pesquisadora Suraya Cristina Darido pode ser considerada uma referência sobre o LDEF, visto que “[...] ela tem participação em 28,6% das teses, 17,6% das dissertações, 100% dos TCCs e 44,4% dos artigos [...] no Brasil” (LOUREIRO; MOREIRA, 2020, p. 6). Em suas análises,

Percebe-se ainda a utilização de diversas nomenclaturas para designar a materialidade didática. As obras utilizadas para o ensino de ginástica receberam o nome de manual, compêndio, tratado e regulamento, enquanto os mais recentes foram denominados livro didático, lições, roteiros, guias e cadernos pedagógicos (LOUREIRO; MOREIRA, 2020, p. 11).

Esses autores registram, também, que o livro do estado do Paraná foi o primeiro material didático público adotado no Brasil, elaborado a partir do Projeto Folhas, em que houve participação efetiva dos professores da rede de ensino do estado, com produção de textos que compuseram os capítulos da obra.

Em relação ao livro didático de Educação Física, Melo e Moreira (2019) se debruçaram sobre o PNLD justamente por conta da inclusão dessa disciplina no referido programa. Esses autores indicam que

É difícil dimensionar a amplitude e intensidade da presença do livro didático de Educação Física nas escolas. Sua história é contada de modo esparso no seio da Educação Física, sendo possível apenas serem retirados indícios de pesquisas [...], destaca-se que, desde 1985, com a implementação do

agora Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), apenas em 2017 o Programa estabeleceu o atendimento e fomento da produção de livros didáticos de educação física, com previsão de chegada desse material nas escolas em 2019 (MELO; MOREIRA, 2019, p. 447).

O levantamento bibliográfico sobre o LDEF que os pesquisadores acima realizaram constatou 23 trabalhos, sendo 16 dissertações e sete teses, com destaque para um *despertar* da área pela temática no ano de 2010. De acordo com os autores, o LDEF é uma ferramenta ambígua, porquanto “[...] existem muitos receios, visto que os ‘dados’ mostram sua improdutividade ou limites. A esperança não está no livro, mas em um determinado referencial, que, acaso seja disposto nele, poderá resplandecê-lo” (MELO; MOREIRA, 2019, p. 452). Em seus estudos, os pesquisadores identificaram três correntes investigativas sobre a temática. A primeira, identificada como *grupo de exploradores do potencial do livro didático*, busca criar novas formas de valorização das educações corporais a partir de produções coletivas. Para esse grupo:

[...] O valor desse material está imbricado com a participação dos docentes em sua produção ou avaliação. A partir disso, decorrem os contributos dos livros na organização curricular e na sua apresentação como fonte de consulta (Impolceto, 2012; Farias, 2018), para o estímulo à reflexão e ressignificação das práticas (Rodrigues, 2009) e extensão do momento de aprendizagem para além da aula (Rotteli, 2012). O maior problema do livro didático é atender à demanda de todos os docentes. Sem uma sintonia entre docente e livro, este último tende a ser descartado ou ressignificado. Além disso, em menor grau ocorre o “consumo” acrítico (MELO; MOREIRA, 2019, p. 453).

Há, também, um segundo grupo: *os críticos de livros didáticos*, caracterizado por um movimento de resistência, mas que culminou com a elaboração de propostas. “[...] Em todas essas pesquisas, há uma exploração do livro didático a fim de identificar suas potencialidades e restrições, [...] houve a produção coletiva de livros didáticos (com participação de professores da escola)”, com vistas a colaborar para que haja alteração na prática docente:

Essa atitude colaborativa do grupo de “exploradores” permite que a ideia dicotômica do produtor x reproduzidor seja abandonada. Por dicotomia produtor x reproduzidor, entende-se a imagem acerca da educação, presente

em perspectivas como as crítico-reprodutivistas, que subjazem, também, a dicotomia trabalho intelectual x trabalho manual, na qual um conjunto de especialistas dita e prescreve as ações a serem aplicadas ou reproduzidas nas escolas. Esse pensamento é infrutífero por desconsiderar a relativa autonomia das escolas e docentes e seus modos de apropriação e criatividade (Viñao Frago, 2002) (MELO; MOREIRA, 2019, p. 455).

Para mais, os autores constataram que a Pesquisa-ação é uma metodologia recorrente, visto que tanto o pesquisador quanto o professor são partícipes do processo mediante relação colaborativa. Conforme registram:

Não há uma hierarquia; há um trabalho solidário em prol de um objetivo comum: promover e difundir a educação corporal (ou conteúdos específicos da educação física). Em segundo lugar, o conhecimento dali resultante é expressão do máximo de consenso intersubjetivo alcançado, deixando de lado a busca pela “objetividade” ou conhecimento universal, que perpassa a discussão quando é incorporada a ideia de produtor-reprodutor. Nesse sentido, o conhecimento se dá num constante processo de aperfeiçoamento, de estabelecimento de sintonia entre livro e docente, de solução de problemas. Sabe-se que a abordagem dos pesquisadores de tratar os docentes como colaboradores auxilia a relação com a obra didática (MELO; MOREIRA, 2019, p. 456).

O terceiro grupo enfatiza a dimensão da política pública dos livros didáticos, denominado: *Grupo de Política Pública*. Conforme consta:

O estudo da política pública permite a amplitude do olhar para as questões relacionadas ao livro didático, como mostra o estudo de Bolzan (2014), após a investigação de sete propostas didático pedagógicas de livros didáticos: os livros e cadernos didáticos do Paraná (de 2006), de São Paulo (de 2009) e do Rio de Janeiro (de 2006), tidos como caixas de utensílios; e as propostas pedagógicas e diretrizes de Minas Gerais (de 2005), de Goiás (de 2007), do Espírito Santo (de 2009) e de Pernambuco (de 2010), entendidos como coleções pedagógicas. O título de seu trabalho é bastante sugestivo ao indicar o movimento “Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas”, ou seja, é um título que mostra como as intervenções vêm acontecendo mais a partir de ações colaborativas entre política pública/universidade e escola/professores (MELO; MOREIRA, 2019, p. 458).

Esses autores pontuam, também, sobre a valorização da participação dos professores na produção do LDEF quando se focaliza a sua dimensão política, especialmente a fim de refletir sobre a dicotomia produtor x reprodutor. Quando isso

é levado em consideração, “a esperança é maior no momento em que o professor participa do processo. Da mesma forma, quanto menos participação houver, maior será o receio [...]” (MELO; MOREIRA, 2019, p. 458).

Outro trabalho que discute o LDEF corresponde a um estudo que faz uma análise comparativa entre os componentes curriculares no Ensino Fundamental (SILVA *et al.*, 2020). Trata-se de uma revisão bibliográfica que mobiliza 29 artigos sobre a temática. Segundo Silva *et al.* (2020), no processo histórico do PNLD, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) teve uma participação efetiva na institucionalização da Comissão do Livro Técnico Didático, movimento que afastou os professores e as editoras ao mesmo tempo que manteve o controle de produção pela USAID. No caso do LDEF, os autores ressaltam que o componente curricular Educação Física foi inserido no PNLD de 2020:

O primeiro livro didático adotado, intitulado “Manual do Professor para a Educação Física” de autoria de Roselise Stallivieri e Diego Berton se apresenta como um manual para o professor de Educação Física em um único volume [...]. O segundo livro, intitulado “Práticas Corporais – Educação Física” de autoria de Osmar Moreira de Souza Junior, Laercio Claro Pereira Franco, Fernanda Moreto Impolcetto, André Luis Ruggiero Barroso, Amarilis Oliveira Carvalho, Aline Fernanda Ferreira Vargas, Irla Karla dos Santos Diniz, Suraya Cristina Darido da Cunha se apresenta em volume único e está organizado em duas partes [...] (SILVA *et al.*, 2020, p. 108).

No caso do livro didático na Educação Infantil, constata-se um interesse econômico por parte das editoras de livros. Considerando-se o investimento aproximado de 1,4 milhões em 2020, o segmento Educação Infantil representa 0,05% do valor gasto no PNLD do referido ano, conforme Tabela 8 abaixo:

Tabela 8 – Distribuição de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a Educação Básica do país em 2020

| Etapa de ensino | Escolas beneficiadas | Alunos beneficiados | Total de exemplares | Valor de aquisição |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Educação Infantil | 17.069 | 3.204.748 | 28.407 | R\$ 749.606,65 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 88.674 | 12.337.614 | 71.816.715 | R\$ 458.638.563,27 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 48.213 | 10.197.262 | 80.528.321 | R\$ 696.671.408,86 |
| Ensino Médio | 19.249 | 6.270.469 | 20.198.488 | R\$ 234.141.456,77 |
| Total Geral | 123.342 | 32.010.093 | 172.571.931 | R\$ 1.390.201.035,55 |

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2020, adaptado)²⁹.

²⁹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld>.

Para a primeira etapa da Educação Básica, quatro obras foram adquiridas em 2020³⁰, a saber: 1) *Aprender com a criança: experiência e conhecimento*, do Grupo Autêntica e de autoria de Priscila Monteiro, Monique Deheinzelin e Ana Flávia Castanho. Trata-se de um material destinado ao professor da Educação Infantil (creche e pré-escola, zero a cinco anos e onze meses), composto por uma obra impressa e de material digital. Ele está organizado por temas, alinhados aos objetivos de aprendizagem, do desenvolvimento e dos campos de experiências contidos na Base Nacional Comum Curricular; 2) *Pé de brincadeira*, da Editora Positivo e de autoria de Angela Cordi. A obra é destinada à pré-escola (quatro a cinco anos e onze meses), em diálogo com a BNCC; 3) *Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil*, da Editora do Brasil e de autoria de Joyce M. Rosset, Lucila Almeida, Maria Helena Webster e Joyce Eiko Fukuda. A obra contempla onze capítulos direcionados à prática pedagógica com bebês e crianças pequenas e está em consonância com as DCNEI e a BNCC; e 4) *Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche*, também da Editora Positivo e de autoria de Aline Pinto. O livro é endereçado ao segmento creche, voltado para crianças de zero a três anos e onze meses e explora os campos de experiências descritos na BNCC.

Ao analisar esse conjunto de obras, constata-se que a área de Educação Física não se faz presente no *Guia PNDL – Educação Infantil*, uma espécie de manual para o professor disponibilizado no portal do MEC. Na equipe sistematizadora desse processo, constam vários pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia (Gisela Wajskop, da USP; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, da PUC (SP); Maria Carmen Silveira Barbosa, da UNICAMP; e outros), entretanto, não se observou nenhum profissional com formação em Educação Física.

Como alternativa ao modelo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), proposto pelo MEC, em que os livros didáticos assumem a perspectiva de serem externamente orientados, compondo um material que os professores não se identificam e não se sentem representados, houve a produção do material didático-pedagógico.

³⁰ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-infantil.

O material didático produzido no processo de formação continuada foi elaborado por meio de uma escrita colaborativa entre docentes da universidade e da rede municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Ele se diferencia dos materiais didáticos tradicionais, pois busca inspirar os docentes que o produziram ou que irão acessá-lo e não tem a pretensão de se constituir como um modelo a ser seguido. A participação dos professores no processo de construção do material fez com que eles se sentissem valorizados, pois, segundo Barroso e Darido (2017, p. 492),

[...] o professor que consegue avaliar a qualidade do material didático apresenta-se como um profissional crítico, não recebendo passivamente instrumentos de ensino a serem utilizados na prática pedagógica. Arroyo (2001) e Barros (2014) advertem que, quando chega ao professor um material didático de cuja elaboração ele não participou ou não teve a possibilidade de selecioná-lo, em muitas ocasiões, não apoia a sua utilização.

Logo, a participação ativa dos docentes na elaboração do MDP corrobora com a perspectiva defendida pelos autores, em que a possibilidade de utilização do material produzido se acentua nos cotidianos das instituições infantis.

Nesse material, os docentes dialogaram com os Temas Infantis de Vitória (TIVs), referência curricular da capital capixaba, e manifestaram as suas *artes de fazer* (CERTEAU, 2012). Em diálogo com as suas práticas pedagógicas e com os pressupostos mobilizados na formação continuada, os professores produziram textos autorais para discutir as ações docentes da Educação Física na Educação Infantil. Para Certeau (2012), os praticantes do cotidiano não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são ofertados, pois sempre há uma estética da recepção, que denota formas específicas de apropriação cultural, configurando, dessa forma, as artes de fazer dos sujeitos ordinários.

Para tanto, faz-se necessário que haja participação dos professores “[...] nos processos de elaboração, implementação e/ou avaliação dos materiais didáticos, para que a experiência colaborativa possa favorecer qualitativamente o ensino e a aprendizagem dos conteúdos” (TAHARA; DARIDO; BAHIA, 2017, p. 376).

4.2 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Esta seção trata-se de uma pesquisa documental que teve como fonte o MDP produzido pelos professores que participaram do curso *Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES* (PROEX/UFES, n. 626), realizado em 2019. A pesquisa documental analisa vestígios sobre um determinado objeto de estudo, como atas, súmulas, ofícios, memorandos etc. Para Bloch (2001), tudo o que o homem toca, escreve, fabrica e diz pode se constituir como documento, uma vez que traz informações sobre ele. Cabe ao pesquisador indicar a proveniência do documento e o meio de acessá-lo, bem como fazer *as suas fontes falarem* (BLOCH, 2001).

Ainda segundo Bloch (2001), os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, só falam se soubermos interrogá-los. Para esse teórico, a análise está condicionada às perguntas que se fazem sobre as fontes. Esse processo de análise, todavia, não pode se reduzir a uma simples enumeração. Conforme argumenta,

[...] Não há menos beleza numa equação exata do que numa frase correta. Mas cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o empirismo do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras? (BLOCH, 2001, p. 54-55).

Dessa forma, os resultados foram produzidos sobre o produto da formação a partir de uma análise da totalidade do MDP, valorizando-se as artes de fazer dos professores nesse coletivo. Conforme registra Certeau (2012, p. 35), “[...] para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto”. O autor ainda destaca que

[...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. [...] a análise deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. [...] A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida [...] (CERTEAU, 2012, p. 38).

Destarte, os dados foram organizados em três categorias: as agências das crianças, a dinâmica curricular da Educação Infantil e os usos e apropriações das práticas de escrita pelos professores, com vista a evidenciar as maneiras de fazer dos docentes sobre os TIVs. As imagens, extraídas do MDP, compõem as análises e cumprem a função de materialidade da fonte pesquisada, assumindo-se um caráter dedutivo e interpretativo. Também recorreremos ao diário de campo utilizado no processo de pesquisa-ação e às entrevistas com 21 professores autores do MDP para subsidiar as análises dos dados, especialmente na terceira categoria, visto que nos debruçamos sobre o produto, o processo de escrita e os seus impactos.

4.3 AS ARTES DE FAZER DOS PROFESSORES NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O MDP, produto final da formação, assume uma perspectiva de ser fonte de inspiração para os professores e não algo imposto verticalmente. Para isso, ele traz as experiências docentes em suas práticas cotidianas e em diferentes contextos da Educação Infantil em diálogo com a concepção de criança, com a dinâmica curricular e com os TIVs presentes nas diretrizes municipais. O material possui 138 páginas, sendo um capítulo com os pressupostos da formação e outros quatro relacionados aos seguintes TIVs: 1) linguagens; 2) processos investigativos; 3) diferença e diversidade; e 4) expressão, corpo, tecnologias e culturas digitais (VITÓRIA, 2020). A Imagem 7, apresentada a seguir, demonstra parte do MDP:

Imagem 7 – Fragmentos das páginas 18 e 19 do material didático-pedagógico, em que são apresentados os Temas Infantis de Vitória abordados na formação de 2019



Fonte: MDP (no prelo, p. 18-19).

No processo de escrita do MDP, houve a participação de 27 autores, sendo 13 professoras/es que atuam na Educação Infantil (Tabela 6) e 14 representantes da Universidade Federal do Espírito Santo (PRPPG/UFES) (Tabela 7)³¹, conforme imagem 8 a seguir:

³¹ As tabelas 6 e 7 foram apresentadas no capítulo 3, páginas 117 e 120, respectivamente.

Imagem 8 – Capa do livro Formação continuada e produção de conhecimento: experiências docentes da Educação Física com a Educação Infantil



Fonte: Acervo do NAIF.

Os membros do NAIF/UFES atuaram como tutores, em diálogo com os docentes durante todo o processo formativo e a organização do MDP. Um desafio enfrentado nessa escrita colaborativa foi encontrar o equilíbrio em que cada um pudesse contribuir com o seu melhor, que ocorresse uma aproximação equitativa, principalmente sem atropelar ou sobrecarregar os docentes. De acordo com as entrevistas, destaca-se o desejo de estar junto na caminhada da formação, próximos. Para que a escrita acontecesse nesse processo, foram mobilizadas diferentes estratégias para efetivá-la, conforme se observa nos excertos abaixo:

Então, nós tivemos duas experiências de formação, uma no ano de 2018 outra no ano de 2019. A primeira do ano de 2018, nós, juntos, fomos aprendendo a trilhar esses caminhos, né. Foi um percurso que se constituiu no próprio processo formativo, colaborativo, recíproco de nós universidade para com os professores da rede municipal de Vitória. Então, participar dessa experiência, no primeiro momento, foi como um caminhar inseguro, que a gente ia meio que tateando, encontrando uma dosagem ideal, vamos dizer assim, se é que a gente pode chamar de ideal, mas encontrando uma dose em como falar, do como interagir e dialogar pela escrita com os professores, como valorizar cada linha, cada parágrafo, cada texto por menor que fosse (F3).

A formação do NAIF ela tem uma proposta muito interessante e é bem diferente das outras formações que a gente participa. Então, o fato de estar com vocês já é muita coisa, mais ainda do laboratório, que é colocar a gente para fazer, colocar a mão na massa. [...] a proposta é muito interessante, vamos fazer juntos. [...] Acho que caiu muito no que a gente não cansa de conversar: a gente tem que aprender juntos, um ajudando o outro. Isso de colocar um para fazer e os outros ouvirem está muito fora, já passou o tempo disso aí (P17).

Então, eu acho que de todas as linguagens que nós temos, a escrita talvez seja a melhor, mas eu me preocupo no caso de a escrita limitar experiências riquíssimas e que elas não possam ser compartilhadas com a gente por conta de suas próprias questões. [...] Dá muito trabalho escrever, dá muito trabalho escrever gente. Olha o quanto que a gente gasta com revisão. [...] A escrita também é adaptável, ela é fluida. [...] Olha a experiência do P32, isso me tocou muito: não vou escrever, se vocês quiserem, vocês vão lá para ver como é que é. E aí, como é que faria? Foi oral. Por isso que eu entendo que dentre as possibilidades, a escrita ainda é a melhor, mas a escrita é intimidatória (F7).

Eu considero importantíssima (a escrita). É o que eu falei, eu tenho dificuldade com a escrita, principalmente para parar e fazer, né? Mas eu entendo que é importantíssima, porque muita gente tem práticas maravilhosas, como eu, que pode estar registrando ou ter que ser orientado para a escrita, ou pelo menos apoiado assim. Eu entendo que a produção da escrita é tão positiva para mim quanto é positivo para todos, né, que estão participando desse material. Para quem vai receber, vai debruçar, vai questionar, não vai gostar ou vai gostar, vai criar um debate (P32).

A escrita como caminho formativo está ancorada na perspectiva de transformação dos seus praticantes. Esses, em Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 336), foram transformados em supostos consumidores passivos, contudo, “[...] os elementos que julgávamos eliminados continuaram a determinar as mudanças sociais e a organizar a maneira de ‘receber’ as mensagens culturais, isto é, transformá-las pelo uso que delas se faz”. De acordo com Côco (2014, p. 59), as práticas de escrita

[...] não indicam um fim, mas apontam a possibilidade – e a esperança – de transformações que possam incluir um número maior de pessoas em práticas privilegiadas de inclusão em espaços de poder e decisão. Busca-se a superação da escrita enquanto consumo/repetição, para concebê-la como a possibilidade de aprender com o passado, analisar o presente e imaginar/planejar o futuro na observação do referencial mundo/realidade presente nos mais diversos objetos e práticas da escrita.

Assume-se a concepção de que esses sujeitos são *intelectuais transformadores*, uma vez que “[...] oferece[m] uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos [...]” (GIROUX, 1997, p. 161). No caso da experiência vivenciada, os docentes foram convidados a compor o processo de escrita junto com a equipe de professores do NAIF, admitindo-se a dimensão da produção de conhecimento que alcançasse outros espaços para além de seus cotidianos.

4.3.1 As agências das crianças

O termo *agência* reconhece a criança como um ser social capaz de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida. De acordo com Delalande (2014, p. 2-3), quanto às agências, “[...] na sociologia da infância, a noção de ator indica o fato de não ver a criança como futuro adulto, um ser a ser educado e sobre qual o adulto atua, mas também como um ser no presente que se socializa nas múltiplas interações das quais participa”.

Na escrita do MDP, foi possível observar que as agências das crianças estão presentes nas *artes de fazer* (CERTEAU, 2012) dos professores ao se evidenciar o protagonismo compartilhado, a autoria e a autonomia delas, possibilitando que os infantes fossem autores das próprias criações e dos seus fazeres brincantes. Essa constatação se evidencia nos excertos abaixo:

É proposto algo completamente novo, que ainda não se vivenciou naquele espaço-tempo, e as crianças olham e fazem. Há uma expectativa e as crianças vêm com outro sentido, constroem uma resposta e produzem outros significados. Então, celebra-se tudo aquilo que eles fizeram naquela atividade, depois se apresenta a expectativa do que iria ocorrer, acontece um somatório de ideias e o protagonismo passa a ser coletivo (professores e crianças – o nós). As questões da Educação Ambiental continuam permeando as ações educativas realizadas, uma vez que o “espaço do quintal” foi assumido como uma sala de aula, com recursos naturais ímpares. As experiências infantis, a partir das interações e brincadeiras, reforçam a ideia da transformação das práticas de consumo e responsabilidade com os recursos naturais (MDP, no prelo, p. 49)

Foi fundamental compreender a criança como sujeito social e histórico, encarnado e participante da cultura, numa perspectiva de compreendê-la como um corpo que sente, aprende, constrói conhecimento e produz cultura. Portanto, a criança, ao participar do cotidiano e exercer seu protagonismo, constitui-se praticante desse espaço, produz significado para ela, pode explorar a espontaneidade e a liberdade em suas vivências brincantes [...] (MDP, no prelo, p. 65).

De acordo com Certeau (1985), dentre os elementos fundamentais nas práticas cotidianas, a arte de fazer se materializa no seu caráter estético. Ainda em suas palavras:

Um caráter estético na medida em que se trata de uma *arte de fazer*. A boa maneira de utilizar o provérbio é coisa apreciada pelo espectador e pelo interlocutor; a boa maneira de contar uma história, uma lenda tradicional, é um “golpe”. E na maneira de se utilizar a rua, o espaço do habitat, pode-se encontrar esse caráter estético das práticas cotidianas. Portanto, desse ponto de vista estético, diria que a questão de base é aquela do estilo. [...] Trata-se também de uma arte, justamente uma *arte* que tem como característica ser fundamentalmente uma *arte de fazer*. Isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato (CERTEAU, 1985, p. 6-7, grifos do autor).

Compreendemos que cada um, à sua maneira, reconheceu e valorizou as agências infantis. Identificamos a organização das práticas pedagógicas realizadas no espaço

do quintal, numa proposta de Educação Física em diálogo com os elementos da natureza, em que as crianças exerceram suas autorias. Outros/as mantiveram um diálogo com a cidade e extrapolaram os muros dos CMEIs, compondo o currículo a partir dos projetos institucionais, da curiosidade dos infantes e da escuta atenta na mediação pedagógica. As cantigas de roda foram mobilizadas para aproximar as crianças dos processos investigativos, na valorização da cultura local e do entorno do CMEI. Além de tudo isso, também há o envolvimento das famílias nos diferentes projetos pedagógicos realizados nos cotidianos da Educação Infantil.

Os textos produzidos pelos professores para a composição do MDP dialogaram com a concepção de infância mediada pela formação continuada. Nas produções escritas, eles reconhecem e valorizam as agências e as práticas autorais das crianças, retirando-as da condição de subalternidade em relação aos adultos. As agências das crianças podem ser constatadas nos excertos extraídos do MDP:

Essa experiência contempla o trabalho realizado pelos professores André Lima e Rogério Caldeira, desenvolvido no CMEI Darcy Vargas. A seguir, apresenta-se o contexto em que as ações educativas ocorrem, a participação das crianças e o protagonismo dos sujeitos brincantes. O contato com a terra, a partir do espaço denominado quintal, influencia na proposta pedagógica e nas atividades de movimento das crianças. Constitui-se uma educação pelo sensível, no contato com a natureza e na construção de atividades voltadas para a Educação Ambiental e a sustentabilidade (MDP, no prelo, p. 44)

No processo de planejamento e intervenção pedagógica, a atividade é apresentada à criança e às vezes se deixa acontecer, capta aquilo que é uma representação do que eles desejam fazer, transforma-se quanto à segurança e materiais. Por exemplo: brincar com água é um desejo da criança, brincar e fazer lama exige um planejamento e a busca das condições; por mais que ela seja autora daquela ação, deseja brincar com a água e efetuar aquela brincadeira, a rotina necessita ser construída para alcançar aquele desejo. É nesse momento que o planejamento da ação busca criar as possibilidades para que a criança exerça seu protagonismo. (MDP, no prelo, p. 49)

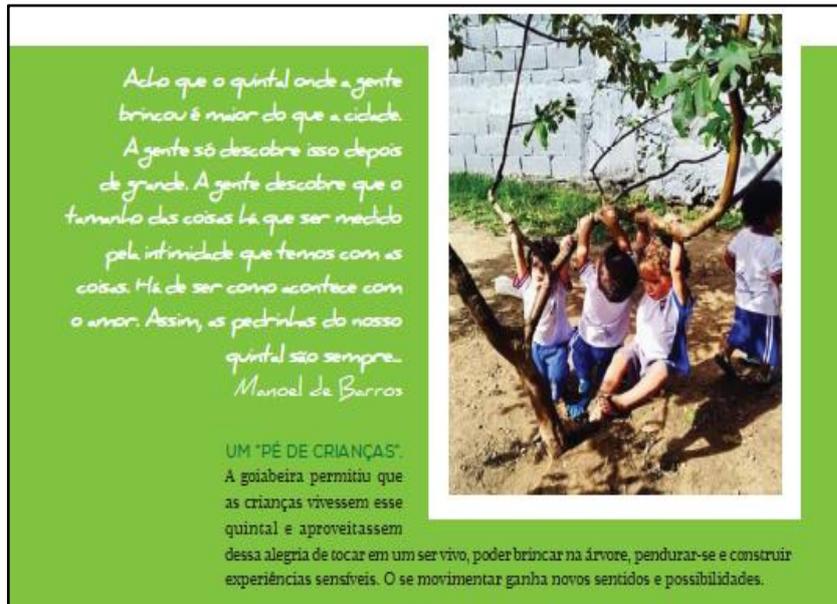
Esse movimento também pode ser percebido nas imagens que compõem o material, em que as crianças brincam no quintal e exercem suas autorias:

Imagem 9 – Crianças manipulam a terra para o plantio de sementes



Fonte: MDP (no prelo, p. 45).

Imagem 10 – Crianças brincam pendurados em uma goiabeira



Fonte: MDP (no prelo, p. 46).

Em diálogo com as imagens, o protagonismo infantil é percebido nas ações brincantes das crianças. Ao ter contato com a terra no preparo para o plantio de algumas sementes, elas estabelecem relações de pares e trocam informações

durante essa convivência. Quando os infantes sobem na goiabeira, um processo mediado pelo professor, eles ensinam aos colegas como fazer, experimentam juntos, ousam criar movimentos diante das infinitas possibilidades do quintal e do contato com a natureza.

Nessas artes de fazer, não há uma receita pronta. Nesse caso, suscita-se o caráter ético das práticas cotidianas que, para Certeau (1985, p. 8), “[...] é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”. Dessa forma, os professores, a nosso ver, dialogam com a legislação nacional e municipal que orienta o currículo da Educação Infantil, não se restringindo a meros consumidores, mas assumindo um protagonismo compartilhado nos cotidianos.

Para Tomás (2017), no campo das legislações, das políticas educacionais, o conceito da criança como sujeito de direitos, de valorização do protagonismo e da autoria é um movimento internacional que vem desde a década de 1980. Isso foi se materializando, no caso do Brasil, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, de 1996. Do ponto de vista legal e normativo, essa concepção está bem consolidada, porém, ainda conforme Tomás (2017), o grande desafio é tentar transformar aquilo que está no campo das intenções em ação, ou seja, a questão que se coloca é como fazer uma prática pedagógica em que a criança assuma esse lugar e participe do seu próprio processo de desenvolvimento.

Ao olharmos para o MDP, identificamos que os professores valorizaram a infância ouvindo as vozes desses sujeitos de pouca idade, organizando os tempos e os espaços para as crianças exercerem sua curiosidade e criatividade: em uma experiência, deixa-se o infante explorar o material, interagir entre pares com autonomia para criar os movimentos; em outra, é possível subir em árvore e vivenciar a liberdade de interagir com os elementos naturais de uma maneira exploratória. Todavia, isso ainda não é uma realidade em muitos contextos. Nos dizeres de Bento (2017, p. 387):

[...] o brincar das crianças tem vindo a assumir um carácter cada vez mais

estruturado, circunscrito a espaços fechados, controlado pelos adultos, em que as possibilidades de ação da criança são limitadas [...] uma tendência para manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva, [...].

Para essa autora, há necessidade de dar espaço à criança para que ela teste os seus limites e tome decisões de forma autônoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer. Contudo, reforça-se o conceito de protagonismo compartilhado, em que o papel mediador do adulto é exigido nas situações de desafio, seja para observar ou participar ativamente na atividade. O brincar arriscado traz benefícios para o desenvolvimento das crianças, quer seja representado em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, quer seja na sua dimensão subjetiva, que depende da análise que cada sujeito faz das situações, atendendo às suas experiências passadas (BENTO, 2017).

Em outra vivência docente, as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas servem de referência para a ação com as crianças no diálogo com a cidade. Como se observa, não existe um procedimento único, visto que os professores podem fazer suas práticas de diferentes maneiras.

No diálogo com os TIVs, o protagonismo compartilhado também foi evidenciado, como expresso nos excertos a seguir:

Às vezes, aquele desejo das crianças, e também dos professores, fica em stand by aguardando as condições para se efetivar. Não se trata de apenas esperar, mas de trabalhar e planejar aquela ação, mobilizando materiais, recursos financeiros, adequação do espaço e organização de pessoal de apoio. Isso demanda repensar, buscar mais ajuda para efetivar aquele desejo. No geral, coloca-se a manifestação das crianças em prática junto com nossas ideias, junta-se tudo, soma-se, devolve para a criança e brinca-se juntos. Ocorre essa dialética e construção do trabalho, porque a graça está nisso (MDP, no prelo, p. 49).

O que dizer da brincadeira de subir em árvores? Veja a alegria das crianças em conseguir alcançar os galhos mais altos, a interação entre eles e a natureza. Os parques municipais também permitem que as crianças conheçam um pouco da Mata Atlântica, típica da região Costeira do Brasil, colham a pitanga e possam construir conhecimentos juntos aos professores que as acompanham. Habitar a cidade, como propõe Certeau (2012), é transformar os lugares em espaços praticados, especialmente por crianças da Educação Infantil (MDP, no prelo, p. 75).

Tem coisas que eu consigo fazer com crianças de seis meses, alguns movimentos, rolamentos, mas, com o Grupo 6, eu já consigo explorar o continente africano e trazer conceitos que vão precisar muito do meu estudo, porque eles são questionadores e mesmo que eu não dê a resposta

naquele momento, eu tenho que saber pesquisar e ter a noção de que eu tenho que pesquisar, nós vamos pesquisar juntos para encontrar as respostas (MDP, no prelo, p. 105).

Também encontramos esse movimento na interlocução com a cultura local. Uma professora trouxe a cultura capixaba para o CMEI e, mediante o diálogo com a arte plástica, pôde compor com as crianças e explorar diferentes momentos no cotidiano desses sujeitos, na valorização da cultura afro-brasileira e africana. É o que podemos inferir dos excertos abaixo:

As diferentes linguagens estão presentes no cotidiano da Educação Infantil e se articulam a partir da perspectiva de desenvolvimento integral das crianças. A dinâmica curricular convida os docentes a dialogarem e convergirem seus planejamentos para atender os interesses das crianças, sujeitos-em-movimento, como corpos-em-movimento. O protagonismo das crianças nos diferentes tempos e espaços do CMEI, na mediação de atividades pedagógicas e de brincadeiras com as paneleiras, capoeiristas, congueiros, palhaços de folia, boi, etc. permitiu o diálogo com as artes e com a produção de alguns trabalhos artísticos (MDP, no prelo, p. 106).

Por fim, defende-se que as culturas e as suas manifestações devem ser apresentadas às crianças durante todo o percurso da Educação Infantil para que construam uma relação positiva com a imagem do negro, na valorização da cultura afro-brasileira e do reconhecimento da sua importância no cenário brasileiro. Essa bagagem cultural, essa autoimagem positiva permitirá que tanto no presente, quanto no futuro todos possam respeitar as diversas culturas existentes e reconhecer o protagonismo do povo negro. As manifestações culturais trazem um ritmo, uma pulsação, um colorido que pode acontecer durante todo o período letivo. Trata-se de uma oportunidade de festejar, aprender e viver a cultura brasileira e a sua diversidade (MDP, no prelo, p. 110).

Destarte, essas artes de fazer, esses diferentes modos de materializar os pressupostos da formação se evidenciaram no MDP. Trata-se de uma possibilidade de compartilhar a prática pedagógica e inspirar outros professores a consolidar o que está apenas no campo do discurso, como nos ensina Tomás (2017).

Esse material se constitui com os professores, indicando caminhos possíveis para um fazer cotidiano em que as crianças são valorizadas pelo que são, com suas autorias e seus mundos de vida. Nesse sentido, assume-se a concepção de infância e de criança adotada na formação em consonância com o aspecto polêmico apresentado por Certeau (1985). Segundo o autor, a cultura é fundamentalmente uma polemologia e “[...] todas essas práticas cotidianas são defesas para a vida. E

que todas as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções em um conflito permanente, em relação de força. E quanto mais fraco se é, [...] mais necessário se torna ser inteligente”.

Trata-se, também, de uma luta contra um currículo externamente orientado. A proposta do LD na Educação Infantil, conforme o PNLD, caracteriza-se como algo estranho ao cotidiano, distante do contexto vivenciado pelos educadores. Para Melo e Moreira (2019), é fundamental valorizar a participação dos professores na produção do MDP quando se focaliza a sua dimensão política, especialmente a fim de refletir sobre a dicotomia produtor x reproduzidor. Quando isso é levado em consideração, “a esperança é maior no momento em que o professor participa do processo. Da mesma forma, quanto menos participação houver, maior será o receio [...]” (MELO; MOREIRA, 2019, p. 458).

No MDP analisado, os professores produziram um texto autoral mediados pela tutoria na formação. Em seguida, todo esse material foi organizado e tratado graficamente por uma equipe sistematizadora e retornou aos docentes para dialogar e encontrar um equilíbrio nesse encontro das escritas. O produto final (Imagem 8) vem com essa marca coletiva, como obra única/completa e uma intenção política de destacar todos os participantes.

Nesse trabalho coletivo, o outro colabora com uma visão ampliada, compartilha o caminho e surgem novas possibilidades nesse processo, configurando, assim, a coautoria na escrita. De acordo com Sennett (2020, p. 157), “[...] a cooperação dialógica pressupõe um tipo específico de abertura, mobilizando a seu serviço antes a empatia que a simpatia”, além de exigir um comportamento solidário.

Percebem-se o caráter formativo presente no processo de escrita do MDP e o inacabamento na ação docente que nos apresenta Paulo Freire (1996), extensivo a todos os envolvidos no processo de escrita desse material, visto que “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50).

Constata-se que o modelo de formação continuada, a partir da escrita colaborativa, conforme Côco (2014), permite que os professores ocupem esse lugar de poder, participem da produção de conhecimento e sejam reconhecidos nas suas *artes de*

fazer. Os praticantes dos cotidianos não são consumidores passivos, pois imprimem suas marcas e agem taticamente diante das estratégias presentes na sociedade. Nos dizeres de Certeau (2012, p. 91-92),

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas [...], embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas [...], essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes.

Sendo assim, dar visibilidade às agências das crianças não significa a invisibilização do professor, mas uma ação com protagonismo compartilhado. No MDP analisado, ambos ocupam a centralidade do currículo integrados ao cotidiano e ao contexto de cada CMEI, reconhecidos nas suas artes de fazer. Todavia, ainda é um trabalho sobre as crianças, no máximo, com elas. Reconhecemos que as vozes desses sujeitos não estão presentes e carecemos de novos arranjos no MDP para proporcionar, além da escuta, a participação desses cidadãos de pouca idade.

4.3.2 A dinâmica curricular da Educação Infantil

A dinâmica curricular da Educação Infantil de Vitória revela uma prática não fragmentada, em que os diferentes campos de experiências estão articulados e compõem o currículo, valorizando-se os aspectos culturais, o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e dos direitos da criança (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013; ASSIS *et al.*, 2015; MARTINS, 2015; GUIMARÃES, 2018; MELLO *et al.*, 2018). Em MELLO *et al.* (2020), apresentamos uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil, uma vez que ainda prevalecem práticas pedagógicas desse componente curricular ancoradas em

propostas que não foram concebidas para a Educação Infantil e que pouco dialogam com as orientações legais dessa etapa educacional (DCNEI e BNCC). De acordo com as diretrizes municipais:

A aposta foi embasada na ideia de contemplar a perspectiva de projetos desenvolvidos a partir de temas, já muito utilizada na dinâmica curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Considerando o protagonismo de todos os sujeitos da Educação Infantil, a organização em Temas Infantis de Vitória (TIVs) abre as possibilidades de trabalhar as diferentes linguagens, saberes e conhecimentos de forma integrada, a partir dos cotidianos com as crianças e suas infâncias [...] (VITÓRIA, 2020, p. 30).

A presença da Educação Física nesse contexto rompe com a perspectiva de disciplina curricular e assume contribuições específicas: permite a ampliação das experiências formativas da criança de zero a cinco anos de idade, dinamiza o currículo na interlocução com as outras linguagens, atende à perspectiva de um desenvolvimento integral desses sujeitos de pouca idade, além de outros desdobramentos pedagógicos (MELLO *et al.*, 2014a; MARTINS *et al.*, 2016a; MARTINS; SCOTTA; MELLO, 2016; MELLO *et al.* 2016; MELLO *et al.*, 2018).

Conforme consta nas diretrizes municipais da Educação Infantil em Vitória, a Educação Física é parte integrante de toda a dinâmica curricular dessa etapa educacional, compondo a proposta curricular das instituições de ensino em função de possibilitar a ampliação das experiências de aprendizagem com as diferentes linguagens (VITÓRIA, 2020). Essa característica foi evidenciada no MDP, como se observa no excerto:

Os professores e professoras de Educação Física assumiram o desafio de estar inseridos na rotina e cotidiano dos CMEIs, mantendo a articulação com a dinâmica curricular e integrada ao fazer dos diferentes sujeitos da primeira etapa da Educação Básica (MDP, no prelo, p. 106).

No que diz respeito à abordagem com os TIVs (VITÓRIA, 2020), constata-se que eles expressam uma referência curricular aberta às variações e diferenciações desenhadas cotidianamente nas produções curriculares e funcionam como um modo de operar o currículo. Isso é evidenciado no excerto a seguir:

Esses temas fazem parte das diretrizes curriculares para a Educação Infantil do município e buscam articular as diferentes áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos presentes no cotidiano das instituições infantis em torno de um eixo curricular comum (MDP, no prelo, p. 36).

Em suas produções textuais, os professores buscaram estabelecer diálogos entre a Educação Física e outras áreas do saber, sujeitos e linguagens presentes nos cotidianos das instituições infantis. Essa ação vincula-se à dinâmica curricular presente na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que não se organiza de maneira disciplinar e que busca superar abordagens fragmentadas e reducionistas do conhecimento. Essa perspectiva de ruptura da forma escolar e a especificidade da Educação Infantil também foram discutidas na formação continuada.

No trabalho com as linguagens, as professoras proporcionaram vivências curriculares que assumiram esse caráter dinâmico do cotidiano da Educação Infantil, conforme se observa nos excertos a seguir:

A música faz parte do universo da Educação Infantil e a união com o movimento se constitui em um recurso extremamente rico para possibilidades pedagógicas que ampliam as experiências de movimento e o capital cultural das crianças, assim como o seu protagonismo através das atividades desenvolvidas. Na junção destes recursos há os brinquedos cantados. Neste caso, a temática da natureza e o meio ambiente ganham várias possibilidades. Através do lúdico a criança pensa, reflete e aprende sobre o mundo que a cerca e neste processo de interação se desenvolve emocional e socialmente (MDP, no prelo, p. 57).

Buscou-se materializar elementos do contexto literário, realizando construções coletivas feitas com materiais existentes no CMEI, com o reaproveitamento de objetos através de novos usos e utilizando materiais recicláveis. Para tanto, os conteúdos foram organizados em três blocos temáticos: em um primeiro momento, evidenciam-se as brincadeiras trazidas pelo Mundinho, ou seja, as Brincadeiras Populares, construindo assim um repertório básico de brincadeiras, além do desenvolvimento das linguagens e campos de experiências na Educação Infantil. Em segundo, “As Brincadeiras do seu Mundo”, onde o trabalho se desenvolveu em torno das brincadeiras do dia-a-dia das crianças, numa perspectiva de aprender e compartilhar, ampliando assim o repertório de brincadeiras infantis. E em terceiro, realizou-se práticas com a temática “Diferentes Formas de Brincar!”, em que o trabalho se desenvolveu através de propostas e mediações de diálogos sobre novas formas de brincar ou novos usos para determinados brinquedos e materiais, evidenciando o protagonismo infantil. (MDP, no prelo, p. 63).

A dinâmica curricular implica, também, no diálogo com as famílias. Os professores,

nas suas artes de fazer, buscaram envolver os responsáveis pelas crianças em seus projetos pedagógicos. Às vezes, os docentes conseguiram que eles estivessem presentes nos espaços do CMEI e participassem de momentos planejados para integração com os filhos, como indica os excertos a seguir:

As intenções docentes procuram conscientizar as crianças e suas famílias sobre a importância da preservação da natureza, do envolvimento de todos nesse processo de transformação do entorno do CMEI, em diálogo com a cidade. Os aprendizados das crianças produzem frutos dentro dos seus lares, com a sua família, nas mudanças de hábitos de consumo e permitem que exerçam a cidadania ambiental já na tenra idade (MDP, no prelo, p. 44).

Quando observam uma colmeia de melíponas, suas curiosidades ganham vida e podem construir sentidos e significados junto aos professores. A imaginação e o faz de conta são explorados em outros momentos da rotina, bem como podem surgir projetos integrados que resgatem esses saberes e conhecimentos que as crianças trazem de suas experiências familiares, comunitárias e escolares (MDP, no prelo, p. 47).

Acontece que o quintal, bem como a proposta que envolve o lidar com a terra, brincar no chão batido e manipular objetos desse espaço são um convite à curiosidade desses sujeitos. Desta forma, há uma mediação pedagógica e uma conscientização das famílias e professores sobre a importância dessas ações para a ampliação das capacidades das crianças. (MDP, no prelo, p. 49-50).

Os dados evidenciam práticas que estão em sintonia com essa proposta curricular, na valorização dos *saberes-fazer* dos professores e de uma Educação Física integrada à dinâmica curricular dos CMEI. Evidencia-se, ainda, a aproximação com os TIVs que, de acordo com as diretrizes municipais,

[...] expressam uma referência curricular aberta às variações e diferenciações desenhadas cotidianamente nas produções curriculares. Ao abordarmos alguns temas (Linguagens; Processos Investigativos; Alimentação e Saúde; Diferença e Diversidade) consideramos que possuem necessária abertura à composição de outros temas, próprios dos movimentos de produções locais. [...] Os campos temáticos convocam a docência à composição de um estilo que compreende modos singulares de tradução e interpretação dos saberes, das experiências e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Como um ato inventivo que envolve a pesquisa e a criação, a docência na Educação Infantil, ao traduzir os conhecimentos, trilha por diferentes linguagens e cria cenas, línguas, cenários, personagens, histórias (VITÓRIA, 2020, p. 80).

Diante dessa proposta curricular, os professores conseguiram se aproximar dessas temáticas e desenvolver práticas pedagógicas que mantiveram interface com a questão da sustentabilidade, da educação ambiental, no diálogo com a cidade e na ocupação dos territórios, sobretudo em conciliação com as crianças, pois

[...] estamos convictos de que, tão ou mais importante do que «dar voz» às crianças, é preciso dar «ouvidos» a elas. Incessantemente, por meio de diferentes linguagens, sobretudo a corporal, as crianças produzem cultura e afirmam o seu modo peculiar de ser e estar no mundo (MELLO *et al.*, 2020, p. 332).

As propostas sempre buscaram o envolvimento das crianças e uma educação para o presente, rompendo-se com a perspectiva focada na preparação para a vida adulta. Os excertos abaixo exemplificam esse movimento:

A partir dessa imersão ao sensível, o tema convida a refletir sobre essa relação com o meio ambiente na inspiração de Toquinho, com uma música que retrata um pouco da nossa proposta de trabalho. Entende-se que as crianças são presente, suas ações já impactam a sociedade e há necessidade de caminharmos juntos nessa construção do futuro (MDP, no prelo, p. 54).

O trabalho objetiva a apreciação do repertório cultural: aprendizagem das músicas, expressão corporal livre, desenvolvimento das diferentes dimensões e linguagens. Também contempla o diálogo com as crianças e famílias, a partir de discussão e problematização das questões ambientais e culturais, levantamento de possíveis soluções, visitas aos espaços e parques da cidade (MDP, no prelo, p. 61).

Por fim, defende-se que as culturas e as suas manifestações devem ser apresentadas às crianças durante todo o percurso da Educação Infantil para que elas construam uma relação positiva com a imagem do negro, na valorização da cultura afro-brasileira e do reconhecimento da sua importância no cenário brasileiro. Essa bagagem cultural, essa autoimagem positiva permitirá que tanto no presente, quanto no futuro todos possam respeitar as diversas culturas existentes e reconhecer o protagonismo do povo negro [...] (MDP, no prelo, p. 110).

Essa questão ambiental, presente nas diretrizes municipais, relacionou-se com a ideia do brinquedo cantado, algo muito rico na Educação Infantil. Considerando que Vitória é uma ilha com manguezal, esse elemento da cultura infantil foi trabalhado a partir das cantigas de roda, como se observa na imagem a seguir:

Imagem 11 – Fragmento da página 56 do material didático-pedagógico, em que a cantiga de roda *O Sapo Não Lava o Pé* é ilustrada

nesses domínios os pontos de partida são absolutamente fundamentais. O educador da infância deve ser capaz de permitir que a criança brinque e deve garantir condições de brincadeira às crianças, ampliando essas brincadeiras.

No CMEI Zilmar Alves de Melo, dentre as práticas desenvolvidas nesse espaço, destaca-se a possibilidade do trabalho com os brinquedos cantados, expressos nas brincadeiras de rodas, parlendas e cirandas, importantes manifestações da cultura lúdica infantil (PAIVA, 2000). Essas manifestações, além de resgatar e difundir a cultura popular brasileira, articulam as linguagens corporal e musical, tornando-se potente recurso pedagógico para as crianças construírem, em diferentes campos, as suas experiências com a Educação Infantil. Para além dos “usos convencionais” que os brinquedos cantados oferecem, neste MDP, sinalizam-se as possibilidades pedagógicas que essas manifestações apresentam para a educação ambiental no contexto da Educação Infantil.

Pensando na riqueza dessas possibilidades e da necessidade iminente de se trabalhar as questões ambientais foi proposto o projeto: educação ambiental e brinquedos cantados, com o objetivo de discutir as possibilidades pedagógicas que os brinquedos cantados apresentam para a promoção da Educação Ambiental na Educação Infantil. Vejam a brincadeira

sobre o desmatamento das florestas. A cantiga de roda “caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe, na enchente da maré” oferece subsídios para tratar do contexto local, do manguezal da cidade de Vitória e do “defeso” para preservação dessa espécie animal. Esses brinquedos, dependendo da complexidade de suas letras e das ações motoras que os acompanham, podem ser trabalhados em diferentes etapas da Educação Infantil.

Para além das coreografias já estabelecidas, as crianças também podem criar diferentes movimentos para os animais representados nas cantigas. As referências que essas cantigas fazem aos ambientes naturais potencializam práticas pedagógicas em parques e em outros contextos da cidade, contribuindo, dessa forma, para que a educação da pequena infância ocorra na polis. É possível dentro de uma mesma temática trabalhar a consciência ambiental, através da discussão sobre as questões abordadas na letra, o movimento através da dança criativa, a visita ao manguezal envolve a cidade. O sapo, tão presente nas cantigas de roda, deixa lições valiosas:




Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda-ha>

SÓ UMA DICA!
No site: <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda/> há mais sobre essas possibilidades: várias músicas infantis, parlendas e atividades para desenvolver com as crianças.

Ivan Cruz – Brincadeira de roda

Fonte: MDP (no prelo, p. 56).

Todo esse universo lúdico possibilita que as crianças se apropriem dos conhecimentos compartilhados nesse coletivo, passem a multiplicar os valores sociais e desenvolvam atitudes sustentáveis: preservação, consumo consciente, descarte adequado do lixo e valorização da natureza. A linguagem musical e as brincadeiras cantadas são apresentadas como um importante conteúdo pedagógico para o desenvolvimento dos infantes, como oportunidade para as descobertas sobre a natureza, a construção de valores e as responsabilidades com o planeta. Tudo isso ocorre sem perder a ludicidade do brincar, o movimentar-se intencionalmente e a concepção de criança no presente, do ser que é.

Dentre as experiências compartilhadas, uma professora abordou a questão da alimentação saudável. Em diálogo com a mídia televisiva e atendendo um desejo das crianças, ela conseguiu organizar junto ao CMEI o *Mini Chef*, um evento em que os infantes assumiram a cozinha com o auxílio das cozinheiras. O MDP evidencia esse processo da dinâmica curricular, conforme se observa nos excertos que se

segue:

É importante pontuar que as professoras, os professores e os demais profissionais do CMEI (cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, porteiros, assistentes de Educação Infantil e técnicos administrativos da secretaria) e as famílias, por vezes, foram *fisgados* tanto pelo tema quanto pelo encantamento e curiosidade das crianças, permitindo construir conhecimentos junto com elas. As famílias foram diretamente envolvidas no processo por meio de tarefas compartilhadas para serem realizadas em casa ou mesmo em eventos realizados na escola junto às crianças e em parceria com a professora ou professor da turma (MDP, no prelo, p. 124).

Ao trabalhar um projeto sobre alimentação saudável, abordou-se a importância da alimentação regrada em interface com a dinâmica curricular, envolvendo todos os professores envolvidos (MDP, no prelo, p. 126).

A Educação Física se fez presente no diálogo com a saúde, no reforço dos hábitos alimentares saudáveis e os benefícios de uma “vida equilibrada”. Considerando a dinâmica curricular, no trabalho com o programa de culinária foi possível articular as brincadeiras de faz de conta, os jogos teatrais com a literatura e os saberes dos diferentes profissionais envolvidos nessa experiência (MDP, no prelo, p. 127).

A estrutura e organização do MDP analisado encontra ressonância com as proposições de Barroso e Darido (2017, p. 488), uma vez que “o material didático pode se caracterizar de diferentes formas, como material audiovisual, material vinculado à informática (internet, hipermídia, multimídia, ferramentas para educação a distância etc.), material impresso [...], entre outros”. Essa afirmação pode ser constatada nas imagens abaixo, nos recortes do MDP que trazem esses elementos:

Imagem 12 – Recorte da página 65 do material didático-pedagógico, exemplificando a possibilidade de pesquisa a partir dos *links* indicados para a investigação sobre brinquedos sustentáveis

| | |
|---|--|
| <p>PESQUISA [O que seriam "<i>brinquedos sustentáveis</i>"? Há vários sites que podem colaborar com a construção de outras possibilidades no trabalho com a questão do cuidado com o descarte do lixo doméstico e a utilização de materiais descartados. Essa consciência ambiental pode perpassar os cotidianos da Educação Infantil e inspirar projetos pedagógicos voltados para as questões ambientais. Os brinquedos reciclados só trazem benefícios, pois ajudam o meio ambiente evitando o descarte de materiais que demorariam muito para se decompor, podem despertar a criatividade e ajudar na construção de jogos e brincadeiras, evita o consumo exagerado, permite o acesso a materiais baratos e sustentáveis, ensinando sobre a responsabilidade com o planeta e a vida coletiva. Veja se consegue se inspirar nas propostas indicadas abaixo:</p> | <p>o que seria feito com aquele objeto ou criava-se um suspense para motivá-los a colaborar. O movimento caminhou no sentido da ação, de se valorizar o que existia no espaço e pudesse ser utilizado nas ações pedagógicas no CMEI.</p> <p>A partir do conceito de sustentabilidade desenvolvido e fundamentado durante a ECO 92, como um conceito relacionado ao desenvolvimento sustentável, ou seja, formado por um: conjunto de ideias, estratégias e demais atitudes ecologicamente corretas, economicamente viáveis, socialmente justas e culturalmente diversas. Ter atitudes e escolhas responsáveis é uma maneira de diminuir maus hábitos enraizados em nossa sociedade. Por isso, despertar a curiosidade das crianças para esse contexto sustentável pode ser o primeiro passo. FREIRE (2002, p. 34) explica que "[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser." A fim de aguçar esse olhar curioso, foram confeccionados binóculos com materiais reciclados, construídos para fazer parte da visita-guiada nos espaços da escola.</p> <p>Foi fundamental compreender a criança como sujeito social e histórico, encarnado e participante da cultura, numa perspectiva de compreendê-la como um corpo que sente, aprende, constrói conhecimento e produz cultura. Portanto, a criança, ao participar do cotidiano e exercer seu protagonismo, constitui-se praticante desse espaço, produz significado para ela, pode explorar a espontaneidade e a liberdade em suas vivências brincantes, como vemos a seguir:</p> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1 https://sustentavel.com.br/brinquedos-recicladosp-criancas/; 2 https://br.pinterest.com/clia0479/brinquedos-recicladosp/ 3 https://ceudeborboletas.com.br/20-brinquedosp-recicladosp-para-voce-fazer-em-casa/ 4 https://g1.globo.com/es/espírito-santo/educacao/noticia/criancas-montam-feira-com-brinquedosp-recicladosp-e-projetosp-sustentaveisp-em-atílio-vivacqua-es.ghtml 5 https://blog.tricae.com.br/diversao/brinquedosp-reciclavisp/ 6 https://www.akatu.org.br/noticia/confirma-5-dicas-de-experiencias-e-5-brinquedosp-sustentaveisp-para-fazer-com-os-pequenos/ 7 http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/31/03/2020/brinquedosp-sustentaveisp-secretaria-de-meio-ambiente-incentiva-atividades-que 8 https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A&t=1s | |

Fonte: MDP (no prelo, p. 65).

Imagem 13 – Fragmento da página 114 do material didático-pedagógico, em que são indicados alguns sites sobre as questões étnico-raciais

PARA SABER MAIS

Caso tenha interesse em pesquisar sobre outras possibilidades de trabalho com as questões étnico-raciais, seguem alguns links e sites:

| | |
|--|---|
| <i>A cor da cultura</i> | http://www.acordacultura.org.br/ |
| <i>BCEA – Biblioteca de Estudos Africanos</i> | https://bcea.cei.iscte-iul.pt/ |
| <i>Casa das Áfricas – espaço cultural e estudos sobre a sociedade africana</i> | http://casadasafricanas.org.br/wp/ |
| <i>CEA – Centro de Estudos Africanos</i> | http://cea.fflch.usp.br/ |
| <i>Memória da África</i> | http://memoria-africa.ua.pt/ |
| <i>Revista Afro-Ásia – centro de estudos Afro-asiáticos</i> | https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia |
| <i>Grupo de Capoeira Beribazu</i> | https://www.capoeiraberibazu.com/ |
| <i>Brinquedos africanos, jogos e bonecas para crianças</i> | http://verfazercopiarerecriar.blogspot.com/2020/10/brinquedos-africanos-jogos-e-bonecas.html |

Por que trabalhar com essa temática nos Centros Municipais de Educação Infantil?

Ao iniciar esse tópico com várias indagações e após transitar por diferentes experiências pedagógicas e reflexões seria possível construir uma resposta única? Será que há justificativas para incluir as questões étnico-raciais nos currículos da Educação Infantil? Haverá necessidade de “dar destaque” ao negro e sua história no Brasil e no mundo? Certa vez, uma negra, em diálogo com um grupo de amigos, disse que uma “pessoa branca” não precisa

Outra questão que não poderia ficar de fora está relacionada à religião e à perspectiva de uma escola laica. Nos cotidianos dos CMEI existem representantes de várias religiões: católicos, evangélicos, espíritas, mulçumanos, budistas, umbandistas, testemunha de Jeová, mórmons, candomblé, e outros. Também existem os agnósticos, ateus e há diferentes formas de lidar com esse universo da espiritualidade, da alma,

Fonte: MDP (no prelo, p. 114).

A Imagem 12 traz, além das experiências com a temática da sustentabilidade desenvolvida pela professora, alguns *links* e *sites* para os docentes pesquisarem sobre os brinquedos sustentáveis. Na Imagem 13, quando se abordam as questões étnico-raciais, apresenta-se um quadro *Para saber mais*, em que são organizados *links* e *sites* sobre outras possibilidades de trabalho com essa temática. Nesse processo, reforça-se o caráter consultivo do material, que pode servir como fonte de pesquisa e inspiração aos professores leitores. Esse movimento está em consonância com Certeau (2012) quando ele nos diz que os praticantes do cotidiano não absorvem passivamente os bens culturais, mas fazem usos e apropriações particulares. Conforme o autor registra:

[...] a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se

faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2012, p. 39, grifos do autor).

As primeiras versões dos textos entregues pelos professores para constituir o MDP não se aproximavam da escrita reflexiva e prevalecia um modelo descritivo (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020). Na ocasião, constatou-se o predomínio da escrita burocrática e que havia certa dificuldade para se chegar à escrita reflexiva, na qual “[...] os professores reconhecem a importância do registro para expressar seus *saberes-fazer*s, recorrem à prática da escrita para mobilizar aportes teóricos que sustentem suas ações no CMEI [...]” (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020, p. 14).

Nas análises do MDP, percebe-se esse movimento de autoria e emancipação docente. No processo de escrita, os professores foram impulsionados a compartilhar seus conhecimentos e, mediante uma relação colaborativa com a universidade, houve um investimento nesse caráter reflexivo dos textos. De acordo com Sennett (2020, p. 9), “[...] A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente”. Essa atitude necessita ser desenvolvida e, também, aprofundada cotidianamente.

Destarte, a versão final do MDP é fruto da interrelação dos professores dos CMEIs e dos representantes da universidade mediante projeto de extensão. Evidencia-se, ainda, que muitos docentes desistiram dessa etapa da escrita, uma vez que, além das condições efetivas de trabalho para investirem no processo formativo, exigiram-se dos participantes um esforço e um empenho pessoal. A colaboração implica aspectos operacional, intencional e instrumental de um artífice, pois segundo Sennett (2020b, p. 20),

O artífice explora essas dimensões da habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. [...] sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. [...] A capacitação para a habilidade nada tem de inevitável, assim como nada há de descuidadamente mecânico na própria técnica.

Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre a dinâmica curricular a partir do MDP

produzido com os professores, percebemos que o PNLD necessita ser problematizado. Os dados permitem compreender que qualquer material direcionado à Educação Infantil exige a participação dos professores nesse processo.

4.3.3 Os usos e apropriações das práticas de escrita pelos professores

Nas categorias anteriores, analisamos o conteúdo do MDP, as artes de fazer que compõem o conjunto de capítulos em diálogo com as experiências docentes da Educação Física na Educação Infantil de Vitória. Nesta, olharemos para a totalidade do MDP, uma análise macro da obra e seus possíveis impactos sociais. Desde a capa até suas referências, nos propusemos a indagar sobre o que pode a escrita na formação de professores. É possível afirmar que a dimensão política da escrita foi alcançada? E, ainda, qual o lugar da escrita no caminho formativo?

Para tanto, optamos em escutar os professores autores do MDP e, em diálogo com o diário de campo, compor algumas análises nessa categoria. Nesse auditório social da pós-graduação, ocupar o lugar de fala (escrita) caracteriza a heteroglossia, ou seja, a (co)existência de diferentes discursos em relações assimétricas de poder. De acordo com Bakhtin (1997, p. 301),

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.

Nessa colaboração entre universidade e Educação Básica, com a valorização das práticas pedagógicas docentes contidas no produto final da formação, a escrita foi mobilizada no processo formativo e os professores puderam compartilhar suas experiências das aulas de Educação Física na Educação Infantil de Vitória. Constata-se, conforme as falas dos professores entrevistados, que a relação

colaborativa foi fundamental para a efetivação da formação continuada e a produção de conhecimento e que a universidade mantém uma relação dialógica com os cotidianos educacionais.

Essa afirmação encontra respaldo na experiência vivenciada, em que a formação colaborativa, via projeto de extensão, alcança tanto a formação inicial (PIBID, IC, estágio) quanto a continuada. Não se trata de mais uma extensão universitária, mas da mobilização de um coletivo junto à universidade, com ações de aproximação, de escuta, de parceria, de fazer juntos, de relação colaborativa articulada à escola, ao professor e à formação. O NAIF é um núcleo, um laboratório de pesquisa dessa IES, que assumiu uma parceria com a SEME para estabelecer diálogos com os cotidianos e produzir conhecimento. Nesse caso, a opção política foi valorizar a prática docente e proporcionar a valorização do professor pelo processo de escrita colaborativa. As narrativas indicam que essa aproximação é via de mão dupla e estabelece uma relação dialógica entre teoria e prática, conforme excertos a seguir:

Então, eu penso que essa colaboração se dá em via de mão dupla, ela é fundamental que aconteça de forma recíproca, sem menosprezar nenhuma das partes, sem subestimar mesmo. Até mesmo se colocar em uma balança, talvez a Educação Básica esteja numa situação de superioridade, porque é ali mesmo que a gente consegue concretizar um processo formativo docente com base nas experiências compartilhadas (F3).

[...] eu nunca vi essa relação, assim, entre Educação Básica e a universidade, eu sempre via que era um lugar da prática e um lugar da teoria, né? Que não estava conectado um com o outro. A partir do momento que eu comecei a participar das formações continuadas, né? Do NAIF em parceria com a SEME, eu pude perceber que pode haver essa conexão entre a teoria e a prática. Porque, assim, a formação não foi feita como uma teoria que foi passada para os professores, mas foi a nossa prática que foi colocada como ponto principal da formação e aí isso que me incentivou também a tentar o mestrado (P23).

Eu tive a oportunidade de estar participando de algumas ações em outros períodos com a UFES, lá da Educação Física. E aí, quando eles se aproximaram da gente, não vou recordar a data, quando eles se aproximaram da gente, eles viram com muita surpresa, com a cara de: eu não acredito que vocês estão fazendo isso. Então isso deixou muito claro a necessidade da universidade estar se aproximando da gente e a gente se aproximando da universidade (P32).

A divulgação das práticas pedagógicas e a escrita do MDP permitem que os docentes saiam de um contexto micro e passem a transitar por outros auditórios

sociais. As narrativas também revelam um isolamento do professor que está mergulhado na sala de aula e a solidão docente, conforme as falas selecionadas:

[...] eu já ouvi, dentro da Educação Infantil, alguns professores falavam assim: P15, estar aqui me emburrece! No sentido que você fica tão envolvido com aquelas rotinas, em dar aula, em fazer, fazer e fazer, e você não para para estudar mais, você não para mais para produzir, você só dá aula, só dá aula e só dá aula e só fica ali naquele círculo vicioso ali, discutindo coisas ali de dentro mesmo, do dia a dia. Eu não queria que fosse assim comigo, né? Me peguei algum tempo sendo assim também, né? Não consegui estudar, não dando tempo, você fica tão cansada, quer chegar em casa e ler artigo? Então, quando você se envolve com uma formação, querendo ou não, você criando esse compromisso, você acaba estudando (P15).

[...] Para mim, uma coisa muito importante que acontece na formação é estar com os colegas. Isso aí é fundamental da formação. Eu já falei: o professor trabalha sozinho. Oh profissão ingrata, a gente está lá na escola cercado de gente, mas você trabalha sozinho. Até hoje eu tenho dificuldade de entender isso. O esforço de estar junto, de tentar fazer junto, também encontra resistência muitas vezes. Porque é uma coisa que está se tornando cada vez mais engessada mesmo, cada um nas suas quatro paredes. Com a pandemia então: oh, distância (risos). Trabalhar junto é o que há. Acho que é fundamental participar da formação também, para estar com os colegas para conversar, para ver o que eles estão fazendo e muitas coisas saem dessa troca ali (P17).

[...] a formação me animou a fazer mais, né? E a parceria com a SEME é importante, porque, a partir do momento que eu estou mergulhada na sala de aula, é... não é que as janelas se fecham, mas a gente para pra olhar pra fora às vezes, né? Às vezes, a gente tá tão ali dentro da sala de aula, fica tão saturada com as coisas que acontecem ali, que a gente não abre os olhos para o que acontece fora. Também não percebe o quanto do que a gente faz ali pode ajudar fora a quem está fora. Então a parceria com a Secretaria de Educação é importante para que a gente veja o que tá acontecendo na universidade, o quanto da universidade pode contribuir com o que a gente faz dentro da escola, com o que a gente faz na prática (P18).

[...] Fiquei porque a gente se sente parceiro, a gente se sente aparados. Vocês são muito potentes aí no NAIF. É muito ruim a gente estar se sentindo sozinho na questão do estudo, da pesquisa. A gente fica muito solitário ali no CMEI, porque nós somos os únicos da Educação Física. Os professores estão ali compartilhando ideias da alfabetização, do crescimento, do cuidar. A gente participa, porque a gente gosta, o professor de Educação Física é muito esforçado, gosta de participar de tudo, mas a gente não discute nada de Educação Física com ninguém. É diferente e, quando vocês chamam para essa parceria do NAIF, é muito maravilhoso (P20).

Infere-se que a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil, no processo de formação continuada vivenciado, ganha visibilidade não apenas no MDP, mas, também, nas oficinas, no seminário e em outros momentos

que atravessaram o período do curso até a finalização do produto proposto. Essa constatação encontra respaldo nas narrativas a seguir:

Então, tutores e professores, nessa questão, então você se refere a ambos sujeitos, né? Então, valorização dessas práticas pedagógicas docentes, eu percebo... eu pude perceber nos avanços das escritas narrativas. Uma primeira escrita com um texto mais tímido, uma segunda escrita que nos trazia elementos que nos despertava muita curiosidade de querer mais quando os professores indicavam algum projeto, traziam pistas de alguma prática. Então a gente tinha uma fonte, uma vontade louca de conhecer que eram títulos muito atrativos, com pistas de práticas muito interessantes que a gente queria conhecer mais e mais (F3).

Cara, só... do grupo de formadores estarem ali é, é conhecendo as nossas práticas, discutindo sobre as nossas práticas, isso já é valorização para mim. Porque, na Educação Física, a gente é muito invisível, sabe? Infelizmente, alguns professores, alguns colegas da escola olham e fala: Tá lá a hora da brincadeira, né? Não, não sabe que ali por trás tem todo um planejamento, a gente estudou anos e anos, mas eu entendo um pouco o preconceito deles, porque tem muito professor que não dá aula, infelizmente. Mas, quando você vai para uma formação, tem um grupo de pessoas que leem o que você fez, olham para o que você fez e fala: “cara, vamos colocar isso num livro”, ainda que seja isso, né? Pô, isso é valorização demais, a gente fica muito feliz, eu fiquei imensamente feliz, eu nunca tive meu trabalho publicado, meu trabalho mesmo, de escola (P15).

Assim, houve essa valorização, assim, completamente, né? E, assim, a gente percebe isso na própria estrutura do material didático que foi produzido, porque ele não foi produzido com teorias, né? Que foram passadas para nós, por exemplo, na formação, mas foram... ele foi produzido com as práticas dos próprios professores e não de uma forma diretiva, né? Como um diálogo e uma troca de experiência, né? Um trabalho que um professor fez e que a gente pode se espelhar e, né? E modificar e fazer algumas coisas diferentes, porque cada um tem seu contexto de trabalho, mas eu acho que a maior valorização que a gente pode perceber é nessa questão mesmo do material didático pedagógico, né? Ter sido feito há muitas mãos e com as experiências dos próprios professores, né? (P23).

As práticas de escrita ficam evidentes, especialmente as dimensões que se aproximam da prática docente e do fator tempo. Escrever se mostra potente, mais ainda se for em conjunto, a partir de uma escrita colaborativa. Encontramos diferentes sentidos em relação a essas práticas escriturísticas, como de formação, de medo, de maravilhamento, de reflexão, do trabalho docente e da pesquisa. Nas narrativas dos professores participantes dessa formação, encontramos relatos de como houve transformação de todos os envolvidos no processo, como os evidenciados nos excertos abaixo:

Então, eu vou me inspirar em Larosa: “a palavra tem poder”. Ele vai falar que a palavra é poderosa e até o nosso pensamento ele é formado pela palavra. Então, assim, pensar a escrita é pensar no poder da palavra, é pensar no *know-how*, na significação que isso traz para o professor, na possibilidade disso transformar a sua prática docente, na possibilidade disso empoderar mesmo esse sujeito do conhecimento que é o professor, né? Sujeito do aprendizado e do conhecimento. Então, é algo muito significativo que eu acho que a gente deve mesmo valorizar e eu aprendi isso também na formação. Esse olhar para a escrita é um olhar de respeito, principalmente aquela escrita que avança de uma dimensão descritiva para uma dimensão reflexiva. Então quando a gente consegue trazer isso como forma de colaboração das nossas ações pedagógicas para a formação de professores, eu destaco isso como algo muito importante. Eu não estou lembrando exatamente a frase, a ideia é essa: quando um professor consegue se imbuir desse *potencial de escrever*, ele consegue alcançar isso dentro do seu ser professor, ele *modifica as suas práticas*, ele traz resultados de um grau muito mais respeitoso e valorizado, até mesmo entre os pares. Então o processo de escrita é muito importante, fundamental, *ele é condição inerente ao ser professor* tanto quanto o planejamento (F3, grifos nossos).

Gente, potente demais. Quando você escreve, você pensa tantas coisas, formula tantas ideias, rememora. Então, essa parte da rememoração que foi feita é muito potente a parte da escrita. Não só da escrita, como eu relatei para vocês, com também a narrativa oral nesse processo de falar sobre o que fez ou pretende fazer, a partir das ferramentas que foram dadas na formação. A escrita tem um papel fundamental nesse processo de pensar sobre o que eu fiz ou gostaria de fazer e a escrita é esse processo de sistematizar e às vezes causa uma certa dificuldade, porque a gente pensa e quando vai escrever sente dificuldade (F5).

É, mas, assim, se a gente sabe escrever, meio que a gente sabe pensar, isso é muito doido. Eu aprendi aprendendo a escrever, porque, quanto mais você escreve, melhor você lê, melhor você entende as coisas, você vai ganhando um repertório de palavras, de conhecimentos que muda o nosso jeito de ver as coisas. Então, assim, o processo todo do mestrado, de lá para cá, que eu não parei de escrever, né? Porque eu dou aula em faculdade, então acabo orientando, escrevendo, publicando. Isso me fez virar outra pessoa na Educação Física, uma pessoa que consegue olhar para aquilo que estou fazendo e estabelecer críticas sobre aquilo e ver o que é bom e o que é ruim, pesquisar e conseguir passar para o papel e para as pessoas o que eu estou querendo dizer (P15).

Essa escrita que sempre vai culminar numa produção? É muito rica, né, F1? Você me perguntando me fez pensar, não tinha pensado nisso. Mas ela é rica e necessária. Tudo é escrita e se você não escreve não registra, e a gente não tem essa prática afiada, afinada. Isso prejudica muito a gente. E toda produção, qualquer produção que você for fazer é escrita, qualquer nível. Se você for fazer um mestrado, um doutorado, um registro na escola, registro diários, tudo é escrita, né? E a escrita é comunicação, se você quer comunicar, se você quer dar visibilidade, se você quer compartilhar, tudo é escrita. Então, o processo da escrita, ele é muito necessário, eu acho ele muito precioso, muito importante. Mas só que, para além dele ser necessário e importante, eu acho que o como que vocês fazem que é o diferencial. Ah, por que: ah, escreve aí! Tá, não é assim né. Vocês oferecem uma escrita juntos, vão juntos, vamos juntos, é diferente (P20).

O que pode a escrita/formação? Os professores narraram suas experiências sobre os desdobramentos da formação em que a escrita foi adotada como percurso formativo. Os excertos das falas indicam algumas pistas:

Além do doutorado (risos), [...] Enfim, o impacto, acho que talvez o maior deles, formativo, seja o meu encaminhamento para o doutorado, né? Na atuação docente, impactou muito, porque foi aquilo que eu disse... a analogia que eu estou dando do respiro. 2018 foi um ano muito interessando, porque tomar contato com a formação, pensar sobre, faz a gente ter mais atenção... ah, se eu já possuía esse cuidado na minha prática, o que significa reconhecer a criança como sujeito de direitos... já fazia esse movimento de... eu também dava aula no ensino superior, né? A noite, por exemplo, sobre a Educação Infantil, eu estava vivenciando ela, só que esse movimento já gerava... quando eu saio e vou dialogar com outro grupo, no caso, com vocês na formação, com os colegas, isso dá uma motivação, não sei se a palavra seja essa mesma, mas com certeza, lá na prática, a gente vai ter fôlego. Eu estou usando esses termos (F9).

Ai, então por isso que você perguntou (risos). É... já entrei em outra formação e... e porque, assim, eu... eu empolgo, empolgo para escrever, se... se tem um beliscão igual foi agora no, nesse final de ano, veio uma, uma... recebi uma mordidinha assim, voltei a escrever poesia com força. Então, assim... eu já entrei em outra formação junto com o NAIF e... de, de um texto que eu escrevi para essa formação de vocês, no outro, no outro curso eu já fiz três textos (risos) é... é... porque eu cai na, eu cai na... na pegadinha de falar assim, então, eu tenho essa possibilidade de escrita, essa outra e essa outra e aí a formadora falou “então, você faz as três, já que você tá animada”. Isso, e aí, em menos de quinze dias, eu fiz os três (risos). E... e... não é assim, não é que a pessoa seja à toa, não. A pessoa tem um tempo livre de 00:00 às 6:00 da manhã, mas ela, no que tá andando para trabalhar, vai falando, gravando, escrevendo, na hora do lanche para e escreve, porque agora tem o celular, celular é tão fácil, gente. Aprendi a escrever no Word do celular, então isso também facilita, porque... às vezes, a ideia não vem no... no momento que a gente tá pensando (P18).

Eu acho que, assim, para a minha vida acadêmica, teve a questão da minha inserção no mestrado, que se deu a partir das formações do NAIF, em parceria com a SEME, e eu acho também que, profissionalmente, eu consegui perceber, assim, a importância do registro, do nosso trabalho docente nos CMEI, porque a gente percebe que, hoje, a gente está em um CMEI, mas, amanhã, a gente pode não estar mais, né? Que a gente troca, tem essa oportunidade de trocar, então, assim, eu consegui perceber essa importância de estar registrando, né? Tudo o que é feito com as crianças, né? De todas as ideias, não só anteriores, né? Não só em forma de projeto e plano de aula, mas também posteriores, né? Depois que as atividades são desenvolvidas, voltar no material e também compartilhar, né? Com outros professores, porque a Educação Infantil do município de Vitória sempre foi pautada nesse fundamento, né? Porque a gente sempre compartilhou experiências, porque entramos todos juntos e, aí, foi aquela “e agora o que vamos fazer?” e aí foi todo mundo (P23).

Reafirmamos a dimensão política dessa formação. Conforme registro em diário de campo, no momento da avaliação do seminário, o Formador 2 trouxe vários pontos

que merecem ser destacados aqui:

- É uma formação que busca tirar o professor que está ali no cotidiano da escola dessa condição de subalternidade, em relação à universidade, a quem produz conhecimento e colocá-los, eu ouvi essa frase várias vezes: [...] “o professor pesquisador da própria prática”, “o professor como um intelectual orgânico” que não apenas consome teoria, mas no seu cotidiano produz teoria. E a escrita, pessoal, é um lugar de poder.
- Nossa sociedade é letrada e a escrita é um lugar de poder. E é nesse lugar que nós queremos instituir essa formação. Mas isso dá trabalho, né? É muito mais cômodo aquela formação que a gente vai e parece até missa de corpo presente, eu chamo formação de corpo presente, né? Fica ali apenas ouvindo e tal.
- Esse tipo de formação e de trabalho pressupõe envolvimento, uma dedicação, um esforço, a gente tentar romper com um percurso formativo que a gente não foi preparado para escrever. Mas, como nesse passo, com a relação colaborativa, nesse diálogo todo mundo é capaz. E, assim, no final do processo, quando a gente consegue produzir um material, chega a um produto final. Ano passado foi aquele livro, né? Esse ano é um MDP. Isso aí traz benefício para todo mundo. Não só para a própria formação que a gente é levado a refletir permanentemente sobre a nossa própria prática, dialogar com as teorias, mas também na ocupação desse lugar de poder.
- De sair dessa condição de meros consumidores de teoria, mas pessoas que produzem teoria, que tem um conhecimento, que tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática pedagógica. Há uma inversão epistemológica nesse sentido. E é esse lugar da formação que a gente quer afirmar, que a gente considera potente.
- Nesse percurso, muitas pessoas, por diversos motivos, vão desistindo e até o modelo de formação que a gente prevê, ele permite que as pessoas avancem até onde achar que é possível. Mas a gente percebe que alguns vão ficando nesse processo, que realmente exige do professor esse esforço de tentar

romper com uma prática que não é costumeira.

- A nossa escrita no cotidiano, ela é muito burocrática, é uma escrita para preencher formulários, pautas e não uma escrita reflexiva, como esta que a gente está pensando para a formação. Então, assim, eu estou falando isso porque quero, já que a Eloisa falou em energizar, (risos) também dá essa pilha em vocês para a gente percorrer essa etapa final que é a da escrita do MDP, que vai ser, também, um momento desafiador, um momento em que a gente vai ter que se superar para poder produzir isso daí. E quando eu falo em nos superarmos, eu também me incluo nesse processo. Porque é um desafio para todo mundo.
- E aí pessoal, foi um dia... eu saio daqui de alma lavada, de alma reenergizada, como a Luiza falou. Foi uma manhã, apesar de muito esforço, de muito trabalho, a gente sai daqui feliz com a sensação de que valeu a pena tudo que foi feito. Acho que volto para a casa melhor do que cheguei. Eu acho que é o que importa. Um beijo para todo mundo no coração de vocês, agora vão para casa, abracem e beijem seus amados, a família, e nos encontramos mais adiante.

Sendo assim, esse produto final se destina aos professores da rede municipal de Vitória, especialmente aos professores de Educação Física na Educação Infantil. A versão final foi submetida a um processo de diagramação e editoração, custeado pelos Formadores 1 e 2, para qualificar a leitura e para avaliação do material junto aos autores. A obra também foi submetida à revisão de português, com o custeio sendo dividido com os tutores. Concorremos a alguns editais para financiamento do MDP e publicação do livro impresso, sendo que fomos contemplados agora em 2022 junto ao CNPQ.

É pertinente dizer que o conceito de heteroglossia, ou seja, a clivagem social e os auditórios (BAKHTIN, 1997), perpassou diferentes momentos nesse processo de escrita do MDP. Os tutores foram convidados a analisar o material e a compartilhar seus pareceres, havendo embates, dissensos e zelo com as palavras. Os professores cursistas também participaram desse momento de qualificação do livro, em que o lugar de fala foi compartilhado. Conforme Côco (2014, p. 38), “essa noção

pressupõe uma cultura fundamentalmente não unitária, na qual diferentes discursos existem em relações cambiantes e multivalentes de oposição”. É importante pontuar que a cooperação não é sinônimo de consenso, visto que, de acordo com Sennett (2018, p. 292),

[...] a cooperação não precisa estar vinculada ao consenso. Existem muitas formas de cooperação em que não há espaço para a partilha [...] precisamos dos outros para fazer coisas que não podemos fazer sozinhos. [...] uma sociabilidade contida que permite a interação e dispõe a trabalhar bem com os outros, mesmo que essa experiência não leve ao estabelecimento de vínculos cada vez mais íntimos. Eles se orgulham do trabalho, que por sua vez nutre o respeito pelos outros trabalhadores. “Sociabilidade” designa o sentido de uma espécie de fraternidade limitada em relação aos outros, com base na partilha de uma tarefa pessoal.

Na relação com a SEME, em reunião com a secretária de educação e os membros da gerência de formação, o MDP foi apresentado e a heteroglossia foi evidenciada mais uma vez. A partir de Bakhtin, Côco (2014, p. 55) nos diz que a escrita é um lugar de poder e que “[...] a heteroglossia revela o espectro discursivo social indicando diferenças, afastamentos, semelhanças, aproximações entre cada um e os outros no jogo de tensões e conflitos”. Conforme avaliamos sobre os encaminhamentos desse encontro, optamos em buscar outras vias para publicação e circulação dessa obra, em diálogo com os autores do MDP. Como nos ensina Certeau (2012), a tática é a arte do mais fraco. Vamos aguardar a melhor ocasião, pois

A ocasião é “aproveitada”, não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão constituir mediante um pormenor a mais. Um toque suplementar, e ficará “bom”. [...] Ela só se instala num encontro fortuito, no outro (CERTEAU, 2012, p. 150).

Esse trabalho, após publicação em livro impresso e em e-book, será distribuído e haverá a entrega de, no mínimo, dois exemplares em cada CMEI de Vitória. Para além, como não há interesse comercial nessa obra, pretende-se doar o material para as bibliotecas das IES envolvidas nessa parceria com o NAIF e seus egressos, incluindo-se as setoriais da UFES (Central, Educação e Educação Física). Essa

incidência social é reforçada no compromisso com uma educação pública gratuita e de qualidade, um direito inalienável da sociedade brasileira. A universidade, via ensino, pesquisa e extensão, cumpre com excelência seu papel.

Apesar desse episódio, essa aproximação/parceria institucional entre universidade, representada pelo NAIF, e a SEME segue como uma política pública, tendo em vista a realização da terceira edição desse curso de extensão universitária em 2021 (Proex/UFES – Portal de Projetos n. 2678). Na primeira experiência, realizada em 2018, houve a formação com os professores de Educação Física. Na segunda edição, em 2019, ampliou-se o convite e o processo formativo ocorreu com os profissionais da Educação Infantil. A sequência em 2021 trabalhou com uma discussão temática. O foco não estava na Educação Física ou nos profissionais de uma maneira geral, mas, sim, em uma demanda emergente do cotidiano que articula/mobiliza diferentes sujeitos e áreas de conhecimento. Essa última formação teve como ponto principal as questões das relações étnico-raciais. A imagem a seguir corresponde ao fôlder de divulgação:

Imagem 14 – Fôlder de divulgação do curso de extensão universitária sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil



Fonte: Acervo do NAIF.

Conforme consta, foram concluídas as seguintes etapas: carga horária síncrona e assíncrona (palestras, atividades de análise de literaturas com a temática étnico-

racial, debate sobre o racismo nos cotidianos escolares com utilização de documentários, oficinas presenciais, desenvolvimento de projetos com a temática étnico-racial nos CMEIs, escrita dos textos que retratam às experiências pedagógicas já realizadas ou projetadas para abordagem da temática da formação). Ainda existem outras atividades em processo de conclusão: 1) o e-book com os textos das cursistas encontra-se em fase de editoração e tem previsão de publicação para o ano de 2022; e 2) a realização do seminário para o compartilhamento das práticas pedagógicas que abordaram ou que projetam a tematização das relações étnico-raciais.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos desafios encontrados no processo de elaboração do MDP, como a dificuldade de alguns docentes em superar a escrita burocrática e produzir uma escrita reflexiva, o material expressa um esforço coletivo em instituir pressupostos teóricos e metodológicos alinhados a uma concepção de infância que reconhece e valoriza as produções culturais das crianças, que contempla a dinâmica curricular específica da Educação Infantil e que trata a Educação Física de forma articulada com outras áreas do conhecimento, campos de experiências e sujeitos presentes nos cotidianos dos CMEIs de Vitória.

No MDP, os professores foram convidados a compartilhar suas práticas e conhecimentos, reconhecidos nas suas artes de fazer, evidenciando-se a necessidade de articulação entre universidade e rede pública de ensino, com destaque para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Tal aproximação reverbera como política educacional que amplia essa experiência formativa nos diferentes espaços da Educação Básica.

Em suas artes de fazer, os professores exerceram um protagonismo compartilhado com as crianças. Na escuta cotidiana das vozes infantis, os docentes têm

apresentado possibilidades de trabalho pedagógico que respeitam os infantis nos seus mundos de vida e que reforçam a perspectiva sociológica que os reconhece como atores sociais competentes em suas culturas de pares sem deixá-las à própria sorte. Evidencia-se, ainda, a responsabilidade com uma formação crítica desde a mais tenra idade, no sentido da autonomia do pensamento e do desenvolvimento da consciência coletiva.

A escrita, nesse processo, possibilitou que os professores ampliassem suas percepções sobre a prática do registro e visualizassem seu caráter formativo para além das obrigações laborais. No exercício de pensar sobre a própria prática, eles ocupam um espaço privilegiado na sociedade grafocêntrica ao fazerem uso da escrita como um caminho reflexivo que proporciona ao docente exercer sua autoria e autonomia.

Nas diferentes maneiras que os docentes operaram com os pressupostos da formação, constatamos que eles possibilitaram que as crianças fossem autoras das próprias criações e dos seus fazeres brincantes nos cotidianos dos CMEIs, aprendendo juntos com elas as infinitas possibilidades de cuidar da natureza e de explorar o território. Nas suas artes de fazer, os educadores dialogaram com o currículo prescrito e ousaram criar com os infantis diferentes maneiras de se apropriar da cultura. Os professores valorizaram o contexto de cada unidade da Educação Infantil, contrapondo-se ao PNLD e indicando que existe um currículo na rede de Vitória.

Revela-se, ainda, que a perspectiva de um MDP externamente orientado, como tem apresentado o PNLD, não encontra eco nos cotidianos da Educação Infantil de Vitória. No material elaborado com os professores da Educação Básica, há uma profícua relação com os TIVs. Esses temas, presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (VITÓRIA, 2020), constituem-se como princípios curriculares que atravessam as práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento e dos/das professores/as que atuam nas instituições infantis do município. Especialmente pela presença da Educação Física nos cotidianos da Educação Infantil, as propostas do PNLD não dialogam com as especificidades da capital capixaba.

Quando os professores em exercício na Educação Infantil são convidados a

participar de uma formação em que as práticas de escrita compõem o percurso formativo, rompe-se com o isolamento desse profissional e se estabelece, via pesquisa-ação, a produção de conhecimentos e a formação de professores. Esse movimento permite reconhecer esse agente intelectual e valorizar o protagonismo compartilhado, pois a escrita exercida no processo de formação continuada proporciona a produção de novos conhecimentos, mantendo-se a relação dialógica entre teoria e prática pedagógica.

A experiência em foco ratifica a importância da escrita na formação continuada, bem como proporciona subsídios para fortalecer a parceria entre universidade e Educação Básica. Considera-se a extensão universitária como uma oportunidade para se estabelecer políticas públicas de valorização docente e de resposta à sociedade pelo investimento na educação, afirma-se seu caráter formativo e de produção de conhecimento. Para isso, indica-se a modalidade da Pesquisa-ação Colaborativa e o trabalho com os professores a fim de ampliar as possibilidades formativas da escrita, no sentido de valorização dos *saberes-fazer* docentes e na constituição de estratégias que emancipem os professores nos cotidianos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao indagarmos filosoficamente sobre *o que pode a escrita na formação de professores*, na nossa experiência, ela pode subsidiar várias reflexões sobre os impactos na vida docente, desde a formação inicial até em ocupar um lugar privilegiado nessa sociedade grafocêntrica como produtor de conhecimento. A escrita pode contribuir para fundamentar as ações corriqueiras nos cotidianos educacionais e colaborar nas relações entre o professorado, a comunidade local e a acadêmica. A escrita pode ser um exercício de superação dos medos e traumas que os professores e professoras carregam nas suas trajetórias de vida.

A operação com a escrita pode suscitar diferentes sentimentos, tais como alegria, frustração, tédio, contentamento, descoberta, prazer, inquietude, satisfação, indignação, empoderamento, dentre outros. A escrita pode alcançar diferentes públicos, leitores e impactar socialmente a vida de várias pessoas, tanto no contexto escolar quanto para outros auditórios sociais, pois a relação com a escrita é dialógica. A escrita na formação de professores pode ser um caminho formativo encantador e, mesmo que seja utópico ou apenas um desejo, mantém-se a esperança de dias melhores para uma sociedade melhor, com pessoas melhores.

A tese de que o processo de formação continuada mediado pela escrita como percurso formativo é uma condição de o professor ocupar um espaço de produtor de conhecimento, caracterizando-se como uma prática política e emancipatória, mostra-se profícua. A aproximação entre universidade e Educação Básica é uma via de mão dupla, na qual os envolvidos nos processos de registro e de reflexão compartilham experiências, informações, expectativas, desejos, práticas e produzem conhecimento. O modelo de formação que mobiliza as práticas de escrita docente revela que os professores, quando convidados à coautoria na sistematização de seus *saberesfazer*s, têm suas ações reconhecidas, valorizadas e podem ocupar um lugar de poder nessa sociedade grafocêntrica.

A universidade é um centro de formação e de produção de conhecimento sustentado na tríade ensino, pesquisa e extensão. Historicamente, a dimensão do ensino exige das IES o compromisso na formação inicial e o empenho na qualificação de diferentes profissionais. No caso da formação de professores de Educação Física,

os esforços se concentram na licenciatura e no bacharelado, reforçando-se as especificidades de cada área (pedagógica e saúde). A pesquisa tem ocupado uma centralidade nas universidades, ocupando grande parte da carga horária dos professores-pesquisadores. Organizar e implementar formação continuada via extensão universitária mostra-se pertinente para a construção de políticas públicas em que as três dimensões se encontram, especialmente quando se adota como metodologia a Pesquisa-ação Colaborativa.

Ao analisarmos o conjunto das práticas de escrita na formação continuada com professores de Educação Física da rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, percebemos um processo de mudança em andamento. Os docentes são artífices com habilidade ímpar de cooperação e, quando o registro docente transcende os seus cotidianos, o caráter reflexivo de sua escrita se evidencia. Há, rotineiramente, ações que demandam a construção de projetos de intervenção, planos de ensino, planos de aula, relatórios, avaliação, registro de diário de classe e anotações diversas das práticas pedagógicas realizadas. Muitas vezes, esses registros são acompanhados de fotografias, filmagens, produções das crianças, construção de portfólios e documentários. No processo de formação, o caráter reflexivo de suas ações se evidencia e professores se reconhecem como intelectuais transformadores, uma vez que podem colaborar com produção de conhecimentos e inspirar seus pares a partir de uma escrita que ultrapassa os muros dos CMEIs.

A relação colaborativa no processo de formação continuada de professores/as desenvolvido em parceria com o SEME e o NAIF/CEFD/UFES configura-se como uma política pública potente para consolidar as perspectivas e metas dos PNE e o PMEV. A Prefeitura Municipal de Vitória, ao incluir o referido curso no calendário de formação da rede, bem como ao disponibilizar recursos financeiros para alguns professores formadores receberem carga suplementar no exercício da tutoria, incentiva a formação por área de conhecimento e valoriza seus docentes. Esse é um movimento que pode indicar a institucionalização da parceria dessas instituições públicas, avançando para outras possibilidades de arranjos formativos.

As práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil foram valorizadas em todos os momentos da experiência de formação. Os professores trouxeram, em suas produções escritas, um recorte do que tem sido o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil, colaboraram com o processo de formação compartilhando

suas práticas com as crianças no seminário e oficinas realizados durante a formação, bem como contribuíram com a organização de um livro/*e-book* a partir de suas artes de fazer. As práticas docentes foram o ponto de partida e de chegada da formação, uma vez que sua culminância contemplou a organização de um MDP que pudesse inspirar outros professores da rede e, ainda, outras redes de educação no Brasil. Os educadores/as se reconheceram como autores/as dessa obra, demonstrando satisfação em participar desse processo e em poder ampliar as possibilidades do trabalho da Educação Física nessa etapa educacional.

Dessa maneira, a formação foi permeada pelos afetos. Havia desejo de estarmos juntos, festa e alegria todas as vezes que nos encontrávamos. Havia uma vibração positiva nos encontros, nos abraços e na escuta atenta das vozes dos participantes. Conforme relato dos professores, há um isolamento vivenciado no cotidiano do CMEI, um isolamento e um distanciamento que os afligem rotineiramente. Os diálogos entre pares nesses espaços são pontuais e, quando muito, atravessam os projetos de algum professor de sala. Como a Educação Física possui a especificidade do movimento, do trabalho com o corpo a partir dos jogos e das brincadeiras como atividades fins, os educadores relatam que, ao conseguirem se aproximar desse espaço formativo junto à universidade, eles rompem com essa bolha de isolamento. O encontro com os pares é potente para ressignificar suas práticas e oxigenar e renovar as suas forças ao ver suas práticas valorizadas e, também, ver-se nas práticas/oficinas compartilhadas.

Em relação à formação continuada constante dos professores, reitera-se a necessidade de escuta, a necessidade de valorização dos *saberes/fazer*s docentes, o incentivo ao protagonismo dos participantes no processo colaborativo de formar seus pares e formar-se compartilhando suas experiências. Evidencia-se, ainda, que os pacotes modernizadores de formação externamente orientados, com um viés voltado para concepções formativas de atualização, reciclagem e capacitação, necessitam ser revistos. A experiência vivenciada e analisada indica que as propostas de formação continuada necessitam valorizar o contexto da rede, dialogar com o movimento histórico de inserção da Educação Física na primeira etapa da educação e estar em consonância com as metas previstas nas políticas públicas. A ausência de uma proposta consistente de formação continuada de professores da

Educação Básica na BNCC é um fator que pode interferir diretamente na qualidade da educação pública ofertada.

Compreendemos a cooperação, a partir do referencial mobilizado, como uma habilidade que requer a capacidade de entender e mostrar-se receptível ao outro, de agir em conjunto, e uma condição para o exercício da produção de conhecimento. Na experiência formativa realizada com os professores, assumimos o movimento de acolhimento e de partilha entre cursistas e formadores. Essa organicidade entre o objetivo da pesquisa, o seu objeto e a sua metodologia possui como característica a tática, o equilibrar-se na corda, em que seus praticantes são reconhecidos nas suas artes de fazer.

Essa visibilidade do compartilhar vai na contramão da tradição de modelos formativos de professores voltados para a capacitação, para a reciclagem etc. É, também, uma mudança na tradição do modo de relação da universidade, que ocupava um lugar distante dos cotidianos docentes. Essa experiência formativa, a nosso ver, colaborou para o desenvolvimento dessa habilidade por seus participantes e, em se tratando de Educação Infantil, a cooperação é uma de suas marcas, especialmente entre criança e adulto.

No modelo de formação adotado, no qual o professor poderia realizá-la em módulos, 34% dos participantes concluíram a sua última etapa, cuja demanda era a sistematização de um texto para compor o MDP. Desses, 30,7% possuem mestrado e os demais são especialistas. O que dizer dos outros 66% que ficaram no caminho? Por que eles pararam? Sem dúvida, o exercício da escrita intimida e isso tem a ver com aquelas tradições de formação entre a universidade e a Educação Básica a partir de uma visão hierarquizada. Ao aproximarmos os professores cursistas dos pós-graduandos e professores universitários mediante o exercício da tutoria, buscamos potencializar a escrita, uma vez que cada pessoa expressa um nível de domínio dos códigos escriturísticos.

Destacam-se, ainda, as dificuldades enfrentadas pelos professores em continuar na formação, sem tirar o mérito daqueles que permaneceram, especialmente a questão do tempo, a relação com a escrita e as condições de trabalho. Primeiro ressaltamos o fator tempo: a formação exigia que os docentes fizessem atividades para além da sua jornada de trabalho. O curso previa encontros no horário noturno, depois de um

exaustivo dia de trabalho; encontros em alguns sábados; e participação na organização do MDP após o término do curso, que demandaria disponibilidade de horas ao longo de 2020. Os professores, conscientes desse compromisso, por questões pessoais, declinaram da oferta.

O segundo ponto remete à relação com as práticas de escrita. Dentre suas falas, alguns professores expressaram que *escreviam para si*, que *a escrita é algo solitário* e até mesmo revelaram o medo da avaliação e da vigilância, pois *quem vai ler e avaliar?*. Há uma dificuldade de escrever, mas também existe a subjetividade que envolve essa ação. Na escrita burocrática, os docentes exercem suas funções de planejamento, registro, relatórios, avaliação etc., mas de que forma atender à proposta de uma escrita autoral? Nesse sentido, essa outra dimensão da escrita necessita ser contemplada pela formação com os professores. Nos processos de colaboração vivenciados, alguns tutores valorizaram a fala dos participantes, exercendo a função de escriba, cooperando para que houvesse a produção do texto. Nisso, quando os professores contemplavam aquela sistematização, percebiam-se capazes de exercer, também, essa escrita reflexiva.

No caso das condições de trabalho do professor, o direito à formação continuada em serviço está sendo, no mínimo, negligenciado pelo poder público. Também, por conta dos baixos salários, muitos educadores possuem dupla ou tripla jornada de trabalho. No caso das professoras, somam-se as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos na sociedade patriarcal brasileira. De que forma escrever ou parar para sistematizar as ideias se o pensamento está ocupado por tantas outras coisas, tarefas e demandas? E ainda, com quais equipamentos, uma vez que é notória a escassez de computadores nos ambientes educacionais? A produção de conhecimento exige tempo, dedicação, mas, também, condições para exercer esse papel. Essa hipótese, na hora da escrita, não é só o trabalho, tem a ver com a escrita do professor, sempre de vigilância, do lugar de controle, uma certa desconfiança dessa escrituração, para além do registro burocrático da escola, que é sempre padronizado.

Todo professor é reflexivo, não é possível conceber a ideia de um sujeito sem consciência. Todos nós somos reflexivos, todos nós somos artífices, todos nós somos praticantes, sujeitos de ação e pensamento, uma vez que a experiência é pensamento, ação e processo. Quando apresentamos a experiência de formação

continuada em que a escrita foi acolhida como caminho formativo, os professores compreenderam que o registro, além de atender a uma demanda burocrática e pertencer ao fazer docente, ajuda a pensar tanto a sua prática cotidiana quanto produz conhecimento. Aprendemos a cooperar e compartilhar nossos *saberes/fazeres* no processo de formação, mas, também, para além dos muros das instituições educativas. O caráter reflexivo da formação pertence aos cursistas e aos professores formadores, pois aprendemos juntos e nos constituímos intelectuais nesse coletivo.

O conceito de reconhecimento empregado na tese possui várias dimensões, das quais destacamos o *movimento de importância da universidade* como parceira no processo de produção de conhecimento junto ao professor mediante processo de formação continuada e via extensão universitária; a dimensão do *professor se reconhecer como intelectual* e a ação de assumir que suas práticas possuem valor estão em diálogo com as teorias que circulam no contexto educacional; a dimensão da *escrita como caminho formativo*, rompendo-se com o aspecto burocrático do registro docente, que permite a reflexão sobre a própria prática e, também, a produção de conhecimento (mesmo que seja uma escrita colaborativa nesse primeiro momento); o reconhecimento das *especificidades da Educação Física na Educação Infantil*, o que exige processos de formação específicos para esses especialistas e uma concepção de Educação Física integrada à dinâmica curricular dessa etapa da Educação Básica; e a *valorização do protagonismo infantil*, pois as práticas pedagógicas são coletivas e colaborativas, sendo a criança o centro do planejamento e o motivo principal dessa coparticipação.

Essa questão do reconhecimento também atravessa a *questão social* e incide na busca de outros interlocutores, movimento que amplia os horizontes no reconhecimento profissional. Ela ainda traz a dimensão das *questões políticas e econômicas do livro didático*, revelando-se um campo de disputa, em que os professores, no caso de Vitória, assumem uma postura de enfrentamento e manifestam antagonismo à política do PNLD. Os docentes produzem material didático-pedagógico contextualizados com seus cotidianos e, como intelectuais, impactam a vida de seus alunos. Aproximar-se da universidade é um movimento de resistência, pois soma forças com outros coletivos.

Do impacto social do MDP, podemos indicar, ainda, a formação sobre a temática das questões étnico-raciais em curso (2021-2022) que faz parte desse processo, inclusive com a expectativa da publicação de um *e-book*, tendo as práticas de escrita presente como eixo articulador da formação. Esse processo foi ratificado, em outras formações, como uma política pública que prevê a participação e o protagonismo dos professores por meio de suas escritas. A primeira parte dessa terceira edição, finalizada em 2021, contemplou o curso em si, com palestras, atividades na plataforma *AprendVix* (em substituição à *Vixeduca*) e entrega de uma produção textual autoral. No momento, uma equipe sistematizadora do NAIF está organizando o material e, em diálogo com a SEME e professores participantes, estamos preparando o seminário e a finalização do livro. Conforme avaliamos, temos operado com os mesmos princípios, quais sejam: relação colaborativa, centralidade da escrita e o papel da extensão universitária.

A Pesquisa-ação Colaborativa possui tanto essa dimensão da formação quanto a produção de conhecimento e, dentre os seus pilares, há o reconhecimento da prática docente e o convite à coautoria nesse processo formativo. Trata-se da criação de um espaço para o encontro entre intelectuais, no compartilhar de *saberesfazer*s que reforçam o imbricamento entre teoria e prática – *práxis* – nesse modelo de pesquisa participante. Essa metodologia também é um movimento de autoformação, no qual os participantes formam-se dialogicamente ao compartilharem suas artes de fazer. Desde o primeiro encontro até o encerramento do MDP, houve um processo formativo vivenciado por todos, o reconhecimento de que a educação (pública) se faz a várias mãos e é um direito fundamental para se exercer a cidadania.

Dentre as dificuldades encontradas no caminho da pesquisa, destacamos a suspensão do direito à licença para cursar o doutorado, conforme decreto municipal, na contramão das metas previstas no PMEIV (2014-2024); a pandemia provocada pela COVID-19, que impactou diretamente as dinâmicas sociais e educacionais, ceifando mais de 660 mil vidas no Brasil, conforme relatório do Ministério da Saúde em 8 de abril de 2022; o contexto político de desinvestimento nas políticas educacionais e ataques à ciência; e o exercício de escrita a várias mãos, respeitando-se os tempos de cada participante desse projeto formativo.

A mudança política na Prefeitura de Vitória, com a eleição do novo prefeito (gestão 2021-2024) e substituição da equipe da Secretaria de Educação, impactou o processo de publicação do MDP. Quando finalizamos o processo formativo em 2019, havia a sinalização dessa possibilidade com a chancela do município, mas fomos surpreendidos com a pandemia da COVID-19 e adiamos algumas etapas da escrita do MDP. Ao apresentarmos o material à nova gestão em 2021 e, em reunião com os autores, decidimos buscar outras vias para divulgação dessa obra, mantendo-se a chancela e o vínculo junto à extensão universitária.

Indica-se a necessidade de novas pesquisas sobre as condições de trabalho docente que permitam ao professor participar dos processos formativos em horário de trabalho. A experiência vivenciada exigiu dos educadores dedicação extra e envolvimento para além da sua jornada de serviço, abrindo mão do tempo em família e de descanso. Nesse sentido, o direito à formação continuada nas políticas públicas é um campo que merece novos olhares para velhos problemas.

Há, também, a perspectiva de novos investimentos de pesquisas sobre as práticas de escrita dos professores nos cotidianos das instituições infantis. O fator tempo é um limitante para que os docentes sistematizem seus conhecimentos e produzam uma escrita reflexiva, para que possam exercer suas autorias na produção de conhecimento. Logo, de que forma essa aproximação com a universidade pode potencializar esse movimento de coautoria na divulgação dos *saberes-fazeres* docentes? Quais espaços institucionais podem colaborar para a circulação das produções advindas dos cotidianos dos professores? Essas questões suscitam movimentos investigativos voltados para compreender as condições necessárias para que os educadores possam exercer plenamente as diferentes dimensões da escrita.

Para mim, a escrita é prazerosa, é a arte de se comunicar e de montar quebra-cabeças. A escrita, parafraseando alguns dos autores que dialogamos nessa trajetória, é o que nos toca, é uma experiência. O que pode a escrita? Pode muito para um corpo docente. A escrita é um bom encontro. Eu gosto de escrever e tenho encontrado motivos para exercer essa prática social. Desde meus primeiros ensaios em congressos, passando pelos relatos de experiência, artigos e capítulos de livros, busco dialogar com as minhas práticas pedagógicas, trazer para a sociedade uma contribuição através da sistematização da *práxis*. A formação de professores sempre

atravessou a minha constituição docente e escrever sobre essa temática foi uma experiência fantástica.

Poderíamos ter trabalhado com outros autores e teóricos, mas por escolhas epistemológicas e metodológicas, fizemos uma opção dialógica por Michel de Certeau, Mikhail Bakhtin, Richard Sennett, Antonio Nóvoa, além da contribuição de Valdete Côco. A escrita permite transitar por diferentes campos de conhecimento e acredito que esse seja o charme da escrita, ela seduz, é uma condição de exercício intelectual. Mas ela também é exigente, não se deixa dominar com facilidade, sempre escapa à racionalidade, pois é dialógica e encontra sentidos diferentes nos seus falantes/leitores/escritores. Ela é heteroglossia suplementada pela polifonia. Deixarei para outros esse exercício dialógico.

Sei que não é habitual encerrar uma tese com uma poesia, mas já presenciei um momento musical com voz e violão. Sendo assim, para não ser incoerente com a arte, deixo-vos uma poesia: *O que pode a escrita?*

A escrita p**O**de
 Fazer com **Q**ue o professor exerça sua função pedagógica com maestria.
 A escrita é **U**ma condição de
 Ocupar o lugar d**E** poder na sociedade grafocêntrica.
 A escrita é uma **P**ossibilidade
 De comunicar **O** incomunicável, fazer-se entendido na polifonia.
 A escrita exige **D**omínio
 Dos códigos **E**scriturísticos e habilidade nessa prática social.
 Ah, a escrit**A**
 Ela é Het**E**roglossia que permite encontros e desencontros.
 A escrita é um ato **S**ocial
Capaz de (trans)formar sonhos em fatos.
 A escrita é uma a**R**ma poderosa
 Capaz de **I**niciar uma guerra ou interrompê-la.
 Sim, a escrit**A** pode
 Gerar o **A**mor, a esperança, a utopia, a paz e a fé em dias melhores.
 A escrita? Ah, ela exige manejo!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, A. J. F.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L.; AMARAL, N. C. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Caderno Temático 6**. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016.

ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. *In*: 29ª Reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade, 2006, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, GT8, 2006.

ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 0-0, 2005.

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP&A., 2010. p. 67-80.

ALVES, N. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227147, 2017.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANJOS, A. R. O. **O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**: Posição da ANPED sobre o “texto referência – Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ASSEF, A. E. C. **A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

ASSIS, L. C. MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W.; SCHNEIDER, O. O Jogo e protagonismo da criança na Educação Infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 95-116, jun. 2015.

BAGOLIN, E. I. **“Escrever para quê?” A escrita como dispositivo formativo de docentes**: dificuldades e possibilidades para com o escrever. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Fraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento**, Niterói, a. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro didático na educação física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência de formação continuada**: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BENÍCIO, M. N. M. **Escrita e processos de letramento**: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas. 2007. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403, abr./jun. 2017.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLZAN, E. **Dos currículos praticados aos livros didáticos da Educação Física**: o lugar das práticas pedagógicas. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BOLZAN, E.; SANTOS, W. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Revista Educação Física/UEM**, v. 26, n. 1, p. 43-57, 1. trim. 2015.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Espanha, n. 19, p. 20-169, jan./abr., 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. 2. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 87-90, 2019.

CAPARRÓZ, F. E. **Elaboração de memória profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF Modalidade EAD, 2009.

CARLOS, L.C.; PEREIRA, M. F. C. R. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, a. 20, n. 39, p. 175-192, mai./ago. 2011.

CARVALHO, A. F. **Professores do ensino infantil, práticas corporais e a inclusão de crianças com necessidades especiais em um município do estado do Tocantins**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In: Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. **Anais**. São Paulo: FAV/USP. 1985. p. 3-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAVES, E. F. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2015.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. 2006. 262f. Tese (Doutorado em Linguagem, Subjetividade e Cultura) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

CORAZZA, M. J.; RODRIGUES, J. L.; JUSTINA, L. A. D.; VIEIRA, R. M. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, dez. 2017.

CREPALDI, M. D. **Formação continuada e o trabalho com dança no ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2014.

CRUZ JUNIOR, A. F. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CUEVAS, M. R. C. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada invertida/inclusiva: cartografia de uma escola-território**. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DAVID, C.; CANCELIER, J. W. **Reflexões e práticas na formação de educadores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

DELALANDE, J. Le concept d"enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour um concept toujours a questionner. **AnthropoChildren**, Liege, n. 4, p. 1-8, jan. 2014.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 16-34, jan. 2022.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-31.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FELIX, R. P. **Educação física na educação infantil: a configuração da prática docente no município de Campos de Júlio, MT**. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

FERNANDES, M. P. **Formação Continuada de Professores: redes de fios dialógicos tecida pela escrita**. 2005. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015.

FERREIRA, M. **As diretrizes curriculares de Campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária (Manaus/AM, Maio de 2012)**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FRANCELINO, K. S. **A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada.** 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FRANZÉ, F. P. **A formação continuada de professores e a resignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUERTES, S. H. M. **Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores.** 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GARCIA, R. G. R. M. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis.** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GINZBURG, C. Fronteiras do Pensamento. Conferência: “História na era Google”. Porto Alegre: RS. 29/11/2010. **Youtube.** 10/03/2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. Acesso em: 10/01/2022.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, F. A. Entrevista com prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – Os estudos bakhtinianos na interface entre filosofia e ciências da linguagem. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 24, n. 50, p. 341-356, jul. 2020.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dez. 2017.

GRANDIN, L. A. **As representações sociais no processo de Formação docente em serviço**: um estudo com memoriais de formação. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 2008.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUIMARÃES, V.; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. S. Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a educação infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 15, p. 122-136, nov. 2019.

HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Práticas de formação continuada em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./dez. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (orgs.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. *In*: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M (orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 255-278.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, J. F. **Representações sociais de professores de Educação Física da Educação Infantil de Serra/ES**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-72.

LETA, M. M. **Relações de professores com a escrita: Um estudo em duas escolas de formação**. 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2002.

LIMA, S. B. S. **A educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal N° 8392/2009**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Pós-Graduação Associado, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2013.

LINO, R. M. **Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal**. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOUREIRO, M. W. A.; MOREIRA, K. H. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e205233, jun. 2020.

LUCCA JUNIOR, J. C. **Perspectivas docentes sobre o ensino da Educação Física na educação infantil**. 2020. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LUCIO, G. A. C. **Experiências vividas no ensino e subjetividades imanentes configurando o perfil dos professores de Educação Física da educação Infantil nas escolas municipais de Cuiabá-MT**. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

MACHADO, I. M. C. **Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

MACHADO, V. F. **Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial**. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARCHIORI, A. F.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-31, maio 2020.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W.; MELLO, A. S.; VOTRE, S. J. Protagonismo infantil na Educação Física: uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 2, p. 59-79, dez. 2016a.

MARTINS, R. L. D. R.; SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. S. A presença masculina de professores de educação física na educação infantil: da inserção à gestão escolar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020.

MARTINS, R. L. R.; SCOTTA, B. A.; MELLO, A. S. Pibid, Educação Infantil e Educação Física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 46-66, jan./abr. 2016.

MARTINS, R. L. R.; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B.; FERREIRA NETO, A.; MELLO, A. S. Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no Pibid. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga – DF, v. 24, n. 4, p. 85-99, 2016b.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

MATOS, N. C. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 2015.

MEDINA, L. O.; FREITAS FILHO, P. J. Desenvolvimento do pensamento crítico na escrita colaborativa. **Renote**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-11, nov. 2004.

MELLO, A. S.; MARCHIORI, A. F.; COELHO, A. L.; REIS, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; SCOTTÁ, B. A.; BOLZAN, E.; SCHULZ, E. J.; SOUZA, F. T.O.; ALMEIDA, J. A.; TRINDADE, L. H.; FRASSON, L. R.; KLIPPEL, M. V.; CAMARGO, M. C.;

ROCHA, M. C.; VIEIRA, M. Z.; BARROS, M. G.; MOREIRA, P. S. S.; FÁVERO, R. F.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; RIBEIRO, R. C.; IZOTON, S. O. S.; SANTOS, S. F.; GUIMARÃES, V.; REIS, V. M.; CARDOSO, V. F. **Formação continuada e produção do conhecimento**: experiências docentes da educação física com a educação infantil. Vitória: (no prelo).

MELLO, A. S.; ASSIS, L. C.; SANTOS, W. Usos e apropriações do jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (orgs.) **Educação Infantil**: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 67-87.

MELLO, A. S.; CAMARGO, M. C. S. **Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2018.

MELLO, A. S.; MARCHIORI, A. F.; BOLZAN, E.; KLIPPEL, M. V.; ROCHA, M. C.; MAZZEI, V. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10, p. 326-342, jun. 2020.

MELLO, A. S.; MARTINS, R. L. D. R.; JORGE, R. S.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J.; RODRIGUES, K. S. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Educação Física/UEM (atual Journal of Physical Education)**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. D. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 467- 484, abr./jun. 2014a.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; RODRIGUES, L. A.; SANTOS, R. S. O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da capoeira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 214-227, mar. 2014b.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. M.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; VIEIRA, A. O.; SILVA, A. C.; ASSIS, L. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 1-16, set. 2015.

MELLO, M. B. C. **Da morte do 'General' à busca 'risomática'**: o ato de escrever como possibilidade de emancipação – agenciamentos entre Cora Coralina, Gilles

Deleuze e Félix Guattari. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MELO, F. G.; MOREIRA, E. C. O livro didático de educação física: uma leitura da produção acadêmica. **Revista de Educação da PUC – Campinas**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 445-462, set./dez. 2019.

MELO, J. R. B. **Vozes sociais em construção**: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais. 2017. 454f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

MENDES, M. F. **Narrativas de professoras em processo de formação (com)tinuada**: de escrever as e inscrever-se nas práticas cotidianas. 2014. 451f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MERLO, P. M. S. **65 anos de Extensão Universitária na UFES**: uma trajetória de desafios e conquistas. Vitória: UFES/Proex, 2019. Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/65_anos_de_extensao.pdf. Acesso em: 20/04/2022.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995b.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Políticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil em Vitória (ES). *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (orgs.). **Educação Infantil**: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 215-232.

OLIVEIRA, C. A. Entre processos formativos e interativos: o WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 217-233.

OLIVEIRA, D. R. **Formação docente no Espírito Santo**: diálogos com a pesquisa: trabalho docente na Educação Básica no Brasil. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PAIXÃO, S. V. Projeto de leitura e escrita na formação continuada de professores do ensino fundamental I. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC-RJ, n. 2, p. 1-13, dez. 2015.

PEREIRA, A. G.; FIDALGO, F. S. R. A formação continuada como fator de intensificação do trabalho. **Olh@res**, Gualhuros, v. 2, n. 2, p. 135-153, dez. 2014.

PERINI, R. **A educação física na educação infantil de Serra/ES**: os saberes docentes e a prática pedagógica. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

PINEDA, T. F. G. **A formação docente em educação infantil no tatame educacional**: ouvindo professoras do Município de Jandira (SP) sobre a formação continuada. 2010. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2016.

PIRAGIBE, V. **Formação continuada em educação física para professores de educação infantil**: a técnica do diário de aula. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66-76, nov. 2010.

PONTES, R. A. F. Os registros reflexivos como prática de autoria Pedagógica. *In*: 5º Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2011, São Cristóvão. **Anais**. São Cristóvão, 2011.

RABELO, V. D. **O desafio da educação infantil: um olhar sobre a formação continuada.** 2017. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

RANGEL, I. S. **Contando histórias, fazendo história: formação continuada com os professores da Educação Infantil.** 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RANGEL, I. S. Cotidiano e formação continuada com os professores: narrativas e tessitura de redes nas escolas de Educação Infantil. *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (orgs.). **Educação Infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos.** Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 89-106.

REZER, R.; SICHELERO, J.; Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões... **Motrivivência**, Florianópolis, a. 25, n. 40, p. 25-40, julho, 2013.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação.** Brasília: Enap, 2021.

SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SCARAMUSSA, C. J. B. **Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.** 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SENNETT, R. **Construir e habitar: ética para uma cidade aberta.** Tradução de Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020a.

SENNETT, R. **O Artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2020b.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. O.; TORTELLA, J. C. B. A formação continuada de professores: possibilidade real de mudança ou sintoma de intensificação?. **Comunicações**, Piracicaba, a. 23, n. 1, p. 23-40, jan./abr. 2016.

SILVA, G. M. F. M. **As concepções de avaliação de textos escritos de professoras do ensino básico.** 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística)

– Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, H. M. T. **Sentidos de escrita na constituição da identidade profissional docente**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2012.

SILVA, I. A.; PAULA, C. F. C.; FERNANDESA, I. P. L.; OLIVEIRA, N. C. R.; ANACLETO, F. N. PNLD e a Educação Física: uma Análise Comparativa Entre os Componentes Curriculares no Ensino Fundamental. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 102-111, junho 2020.

SILVA, K. F. **Formação continuada de professores em serviço como gestão democrática da formação docente: uma possibilidade de emancipação?**. 2008. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SILVA, M. J. A. **Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVEIRA, D. F.; TEIXEIRA, M. R. F. Quanto custa o livro didático? Uma análise a partir do portal da transparência do FNDE/MEC. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-21, jun. 2020.

SILVESTRI, K. V. T. A arquitetônica bakhtiniana: um diálogo com o filme o doador de memórias. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 29, p. 272-292, dez. 2015.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 395-432, 2018.

SOUSA, F. J. C. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUSA JÚNIOR, M. B. M.; AMARAL, L. V.; MELO, M. S. T.; DARIDO, S. C.; LIMA, R. B. T. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-493, abr./jun. de 2015.

SOUZA, A. D. **Auto-formação e registro docente: a educação infantil como tempo e espaço de encontro**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**. Rio de Janeiro: D&P, 2006.

SOUZA, M. D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras**. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, jul. 2018.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAFFAREL, S. N. Z. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Site da ANFOPE**, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 31/01/2021.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.; BAHIA, C. S. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s./v., n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução DE Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n.1, p. 13-20, maio 2017.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2010.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino: 1994-2000.** 2005. 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, S.; ASTORI, F, B, da S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 22, p. 1-20, abr. 2020.

VITÓRIA. **Plano Municipal de Educação 2015-2015.** Lei nº 8.829/15 que aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV) e dá outras providências. Vitória: Câmara de Vereadores, 2015.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES.** Vitória: Secretaria de Educação de Vitória, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “A RELAÇÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCRITA COMO PERCURSO FORMATIVO”, desenvolvida sob a responsabilidade de Alexandre Freitas Marchiori. O objetivo da pesquisa é analisar a relação colaborativa no processo de formação continuada de professores/as de Educação Física da Educação Infantil de Vitória/ES, desenvolvido em parceria com o NAIF/CEFD/UFES, mediante a valorização dos(as) professores(as) e a escrita docente como percurso formativo, revelador dos *saberes-fazer*es das práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil.

Para tanto, realizaremos com você observação participante, com registro em diário de campo; uma entrevista semiestruturada, que terá duração de, aproximadamente, 30 minutos; registro de imagens referente às práticas pedagógicas vivenciadas na formação NAIF/SEME, bem como das imagens alusivas às práticas cotidianas compartilhadas na produção do material didático. Informo que as imagens poderão ser utilizadas ainda em palestras, mostras, aulas ou qualquer forma que os pesquisadores julguem necessária, sempre visando o ensino e a prestação de serviço e nunca com fins comerciais, o que não gerará gastos financeiros e as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos, apresentação em eventos e/ou publicação em periódico e/ou livros.

Os dados produzidos serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo publicação em literatura especializada. O seu anonimato e o sigilo de sua identidade serão garantidos em todas as etapas da pesquisa. Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto pela duração da entrevista e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Nesses casos, você pode interromper a entrevista, retornando quando desejar, e deixar de responder alguma questão que lhe cause constrangimento. Caso queira, você tem plena liberdade para desistir da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo, e sem a necessidade de justificar os motivos de sua desistência.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá fortalecer a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e potencializar reflexões sobre a sua prática pedagógica. A pesquisa estará colaborando para a consolidação de políticas públicas de valorização docente e a efetivação de estratégias de formação continuada, mediante parceria entre Universidade e Educação Básica.

Você será ressarcido, caso tenha alguma despesa proveniente da pesquisa e terá o direito a buscar indenização, nos termos da lei, caso ocorra algum dano

decorrente da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou queira alguma informação adicional, você poderá entrar em contato com o responsável por esta pesquisa: Alexandre Freitas Marchiori, Av. Fernando Ferrari, nº 540, no Prédio do CEFD, sala do NAIF, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910 (telefone - 27 999368241 ou, se desejar, pelo correio eletrônico: alexandremarchiori@hotmail.com).

Em caso de denúncia, você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, situado na Avenida Fernando Ferrari, nº 540, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, telefone: (27) 4009-7840, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e que recebi uma via assinada por mim e pelo pesquisador responsável. A outra via, também assinada por nós, está na posse do pesquisador responsável.

VITÓRIA/ES, _____ de _____ de _____.

Participante Voluntário
Responsável

Pesquisador

Pesquisador Responsável

Alexandre Freitas Marchiori
Doutorando do PPGEF/UFES
Tels: (27) 999368241 / (27) 32997974
E-mail: alexandremarchiori@hotmail.com.
Centro de Educação Física e Desportos/NAIF
Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES)
Campus Universitário de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 – CEP: 29.075-910 – Vitória/ES

Orientador da Pesquisa

Prof. Dr. André da Silva Mello
Professor do PPGEF/UFES
Tels: (27)4009-7671 | (27)99782-6554
E-mail: andremellovix@gmail.com
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES)
Campus Universitário de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 – CEP: 29.075-910 – Vitória/ES

Comitê de Ética em Pesquisa da UFES

Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais
Tel: (27) 3145-9820
E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com
Campus Universitário de Goiabeiras | Av. Fernando Ferrari, 514 | CEP: 29.075-910 | Vitória/ES

**APÊNDICE C – Relação de trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e
Dissertações da CAPES**

(Continua)

| | Autor | Título | Tipo | Instituição | Ano |
|----|---|--|-------------|--------------------|------------|
| 1 | Piragibe, Valentina | Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica do diário de aula | D | USP | 2006 |
| 2 | Benício, Miliane Nogueira Magalhães | Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas | D | Unb | 2007 |
| 3 | Almeida, Benedita De | A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria | T | FEUSP | 2007 |
| 4 | Garcia, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins | Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis | D | UNISO | 2007 |
| 5 | Anjos, Aline Rodrigues Oliveira Dos | O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória(ES) | D | UFES | 2009 |
| 6 | Silva, Glória Maria Ferreira Mendes Da | As concepções de avaliação de textos escritos de professoras do ensino básico | D | UFPb | 2009 |
| 7 | Machado, Ilze Maria Coelho | Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos | D | PUC - PR | 2009 |
| 8 | Cruz Junior, Antônio Fernandes Da | A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física | D | UFES | 2010 |
| 9 | Loureiro, Kenia Dos Santos Francelino | A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada | D | UFES | 2010 |
| 10 | Pineda, Thatiana Francelino Guedes | A formação docente em educação infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do Município de Jandira (SP) sobre a formação continuada | D | UNINOVE | 2010 |
| 11 | Lima, Silvia Bandeira Da Silva | A educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal N° 8392/2009. | D | UEM | 2013 |
| 12 | Crepaldi, Marina Donato | Formação continuada e o trabalho com dança no ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo | D | UNIMEP | 2014 |
| 13 | Mendes, Maria Francisca | Narrativas de professoras em processo de formação (com)tinuada: de escrever as e inscrever-se nas práticas cotidianas | T | UFF | 2014 |
| 14 | Carvalho, Alexandre Freitas De | Professores do ensino infantil, práticas corporais e a inclusão de crianças com necessidades especiais em um município do estado do Tocantins | D | UNIMEP | 2015 |
| 15 | Matos, Nathalia Cristina | A formação continuada e suas dimensões ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis/SC | D | UFSC | 2015 |

(Continuação)

| | Autor | Título | Tipo | Instituição | Ano |
|----|--|---|-------------|---|------------|
| 16 | Chaves, Edlane De Freitas | A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará | D | UFC | 2015 |
| 17 | Perini, Rosileia | A educação física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica | D | UFES | 2016 |
| 18 | Sousa, Francisca Jelma Da Cruz | Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente | D | UFPI | 2016 |
| 19 | Bartholomeu, Fabiana | Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil | D | PUC - SP | 2016 |
| 20 | Pinto, Keila Santos | Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola | D | UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO - RIO CLARO | 2016 |
| 21 | Massaro, Munique | Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa | T | UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO - MARÍLIA | 2016 |
| 22 | Souza, Aline Dezengrini De | Auto-formação e registro docente: a educação infantil como tempo e espaço de encontro | D | UNIJUÍ | 2016 |
| 23 | Lucio, Gessica Adriana De Carvalho | Experiências vividas no ensino e subjetividades imanentes configurando o perfil dos professores de Educação Física da educação Infantil nas escolas municipais de Cuiabá-MT' | D | UFMT | 2017 |
| 24 | Rabelo, Viviani Darolt | O desafio da educação infantil: um olhar sobre a formação continuada | D | UFMT | 2017 |
| 25 | Silva, Maria De Jesus Assuncao | Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente | T | UFPI | 2017 |
| 26 | Fuertes, Silvia Helena Mihok | Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores | D | PUC- SP | 2017 |
| 27 | Franze, Fernanda Pastori | A formação continuada de professores e a resignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil | D | UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO – RIO CLARO | 2019 |
| 28 | Machado, Valesca Felix | Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial | D | UFSM | 2019 |
| 29 | Lino, Renata De Moraes | Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa? Educação com Movimento? Do Distrito Federal | D | UnB | 2020 |

(Continuação)

| | Autor | Título | Tipo | Instituição | Ano |
|----|-------------------------------|--|-------------|--------------------|------------|
| 30 | Ferreira, Maisa | As diretrizes curriculares de campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes | D | UNICAMP | 2020 |
| 31 | Junior, Julio Cesar De Lucca. | Perspectivas docentes sobre o ensino da Educação Física na educação infantil' | D | UFSCar | 2020 |
| 32 | Felix, Romeu Pereira | Educação física na educação infantil: a configuração da prática docente no município de Campos de Júlio, MT | D | UFMT | 2020 |
| 33 | Souza, Mirvane Dias De | Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras | D | USJT - SP | 2021 |

APÊNDICE D – Algumas referências sobre formação continuada de professores utilizadas nas teses e dissertações selecionadas, em ordem alfabética

(Continua)

| Bibliografia evidenciada sobre formação de professores | Qtd |
|--|------------|
| ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação . 6 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. | 2 |
| ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. | 2 |
| ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão . Porto Editora, 1996. | 1 |
| ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . São Paulo: Cortez, 2010. | 4 |
| ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998) . Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. | 2 |
| ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores . Educação e Sociedade, n. 68, p.143-162, dez. 1999. | 1 |
| ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens . 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. | 2 |
| CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria . Porto Alegre: Artmed, 2000. | 3 |
| CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje . Porto Alegre: Artmed, 2005. | 1 |
| FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente . Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009. | 3 |
| FORMOSINHO, Julia Oliveira; FORMOSINHO, João. Associação Criança: um contexto de formação em contexto . Braga: Minho, 2001. | 2 |
| FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração . São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. | 2 |
| FREIRE, Paulo. A paixão de conhecer o mundo . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. | 1 |
| FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire . São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. | 1 |
| FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. | 2 |

(Continuação)

| | |
|---|----|
| FREIRE, Paulo. Educação Política e Conscientização . Cadernos Livres n. 06. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1975. | 1 |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 1996. | 10 |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança . 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. | 3 |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. | 4 |
| FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar . São Paulo: Olho D'água, 1993. | 2 |
| GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa . Porto: Porto, 1999. | 4 |
| GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009. | 3 |
| GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social . Brasília, DF: Unesco, 2009. | 1 |
| GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação . Campinas, SP: Autores Associados, 1997. | 2 |
| GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem . Porto Alegre: Artes médicas, 1997. | 4 |
| GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. | 2 |
| HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores . Portugal: Porto, 1992, p. 33-63. | 3 |
| IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato . Porto Alegre: Artmed, 2000. | 2 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores . Porto Alegre: Artmed, 2010. | 6 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza . 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. | 8 |
| IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do professorado: novas tendências . São Paulo: Cortez, 2009. | 4 |
| IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária . São Paulo: Cortez, 2016. | 1 |
| IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI . Formação de Professores, p. 12., 2016. | 1 |
| JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação . 2 ed. Natal: UFRN, 2010. | 1 |

(Continuação)

| | |
|---|----|
| JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação . Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004 | 4 |
| LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2005. | 1 |
| LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola : teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004. | 1 |
| LIBÂNEO, José C. Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. | 2 |
| MCLAREN, Peter. Rituais na escola : em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. | 1 |
| MCLAREN, Peter. A vida nas escolas : uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. | 1 |
| NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor . Portugal: Porto Editora, 1999. | 7 |
| NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação . Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. | 16 |
| NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação . In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217-233. | 1 |
| NÓVOA, Antonio. Professores : imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. | 2 |
| NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação . Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. | 2 |
| NÓVOA, Antônio. (Org.). Vidas de professores . 2 ed. Porto: Porto, 1995. | 4 |
| PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Vozes, palavras, textos : as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002. | 3 |
| PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997. | 1 |
| PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança - prática reflexiva e participação crítica. 1999. | 2 |
| PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor : profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. | 1 |
| PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . São Paulo: Cortez, 2002. | 1 |
| PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. | 6 |

(Continuação)

| | |
|---|----|
| SCHÖN, Donald Alan. The reflective practitioner : how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. | 1 |
| SHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. | 5 |
| TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor : história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. | 1 |
| TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber : esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. | 1 |
| TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional . 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. | 14 |
| TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. | 1 |
| ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil . Porto Alegre: Artmed, 1998. | 1 |
| ZABALZA, Miguel Ángel. Diários de aula : contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994. | 1 |
| ZABALZA, Miguel Ángel. Diários de aula : um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto, 1994. | 6 |
| ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores : ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. | 3 |

APÊNDICE E – A experiência da formação em imagens

Cena 1 – Encontro de planejamento da equipe formadora.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Registro de 02/08/2019. Nesse dia o Professor André, com o título “Organização da formação continuada”, apresentou o esboço da formação e discutimos ponto a ponto a proposta, com definição do formato e encaminhamentos. É importante pontuar a participação dos tutores que estavam distantes: Tocantins – Rodrigo e Bethânia; Rio Grande do Sul – Cecília; e Rio de Janeiro – Raquel (em destaque, postado no grupo de *WhatsApp* como se apresenta na imagem – chamada de vídeo).

Cena 2 – Encontro inaugural da formação.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Recepção dos professores no NAIF, com uma mesa preparada com um lanche, pois muitos participantes vieram direto dos CMEIs e/ou da SEME. Registro de 20/08/2019.

Plenária de apresentação do curso aos professores e representantes da SEME



Fonte: Acervo do NAIF.

Momento de apresentação da proposta formativa aos professores presentes



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Momento em que os professores assistiam à apresentação do grupo de dança Andora, do CEFD/UFES.

Participantes do Grupo de dança Andora



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: O grupo foi convidado a participar desse evento inaugural e colaborar com uma apresentação de Jongo no espaço reservado para as aulas de capoeira no CEFD/UFES.

Momento cultural com a participação dos professores e equipe do NAIF



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Print de tela em dois momentos (em vídeo) da interação dos professores com os participantes do Grupo Andora/UFES. Esse grupo de dança compõe um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Espírito Santo e tem como objetivo a formação de professoras e professores para o ensino de manifestações da cultura popular, em especial das danças. Fundado em 2008, o grupo tem desenvolvido pesquisas em comunidades e festas no Espírito Santo e sistematizado pedagogicamente essas manifestações para intervenções em escolas, produção de espetáculos e divulgação da cultura capixaba/brasileira, por meio da participação em eventos e diversos festivais nacionais e internacionais. Com sede no Centro de Educação Física e Desportos, entre equipe técnica, dançarinos e músicos, agrega estudantes de diferentes cursos da Universidade, professores e professoras da Educação Básica e membros externos (Fonte: Professora Érica Bolzan).

Cena 3 – Momento de avaliação da formação e organização do seminário.

Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Os professores e tutores foram convidados a comparecerem ao NAIF no sábado pela manhã para esse momento de conversa, avaliação e organização do seminário de práticas. Registro do dia 05/10/2019.

Cena 4 – Encontro de planejamento do seminário e organização/distribuição das tarefas.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Diálogo para os últimos ajustes e organização do material para o seminário de práticas, assim como deliberação para a arrumação do NAIF e dependências para exposição dos pôsteres, limpeza dos corredores, colocação de fixadores, organização dos ambientes das oficinas e indicação dos tutores que acompanhariam o momento dos pôsteres. Registro de 18/10/2019.

Cena 5 – Momentos do seminário de práticas pedagógicas.

Inscrição e registro de presença dos participantes para certificação



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Chegada dos professores ao CEFD, assinatura da frequência e distribuição de material (pasta, bloco de notas, livro, etc.) para a participação no seminário de práticas.

Fala de abertura do evento



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Panorâmica do Miniauditório do CEFD/UFES, com a participação do Professor André e o Professor Otávio, diretor do CEFD, diante dos professores participantes da formação continuada.

Declamação do poema *Racismo Estrutural*, com a professora Sarita



Fonte: Acervo do NAIF.

Nunca esqueci Soninha Freitas palestrando em bê-a-bá, sobre a complexidade do problema do racismo no Brasil. Ela dizia algo como:

'Bom exemplo é a construção:
 pense em paredes de uma residência, tijolos formam a estrutura com concreto, arquitetura tem formato e aparência. Sociedade é construção e racismo é o cimento, componente estrutural, formador fundamental do interior e do acabamento.'

Nessa fala eu acrescento:
 nossa estrutura social foi forjada no sofrimento, houve esforço intencional atuante, fraudulento, apoio internacional à tese do branqueamento, descolorindo e repintando tinta de sangue e caneta; se não branqueou os corpos, alvejou as almas pretas, impôs ao traço apagamento. Resultado: parda, morena, mulata, mestiça, 400 anos de injustiça e a paz se fez mais omissa que a melanina na sua tez?

Então compreenda de uma vez:
 se a tua história te pigmenta e a sociedade te lê marginal, a necessidade te orienta a querer justiça racial, mas eu sugiro que seja atenta, não só cortar o eufemismo, mas lutar por protagonismo no que realmente te representa porque se o racismo que experimenta respeita regra geral é mais cruel pra quem aparenta quanto mais preta mais desigual mas há motivo de luta pra todas nós afinal preferida ou preterida preta ou parda IBGE a vantagem é auferida por quem o sistema racista quer.

Queremos desconstrução porque tentar sugar cimento sem romper essa estrutura, é como por atadura em anos de adocimento.

Conserto é planejamento, consciência e postura análise de conjuntura, vontade, conhecimento. Educação rima com coisas muito simples. Rima com escola falando das coisas nossas mas não só em novembro, rima com aprender que questão racial é esforço coletivo, que ter medo da polícia não é por acaso que a propaganda não é inocente, que se a senhora preta não te olha nos olhos pra falar com você doutor é responsabilidade sua educar os seus filhos pra respeitar os meus filhos para que as próximas senhoras pretas não tenham esse peso no olhar [...]" (Luciene Nascimento).

Oficina 1: Meliponário, como os professores Rogério e André



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: No sentido horário, a partir da primeira foto à esquerda, degustação de mel, apresentação do trabalho com abelha sem ferrão, orientações sobre como criar sua própria colmeia e as possibilidades pedagógicas com a temática, em diálogo com a cultura indígena capixaba.

Lanche coletivo no intervalo do seminário, realizado na sala do NAIF



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Momento de trocas e conversas informais entre os participantes do seminário de práticas. Conforme Sennett (2020a), esses encontros são os mais criativos e se constituem como ambientes ideais para a consolidação dos processos colaborativos.

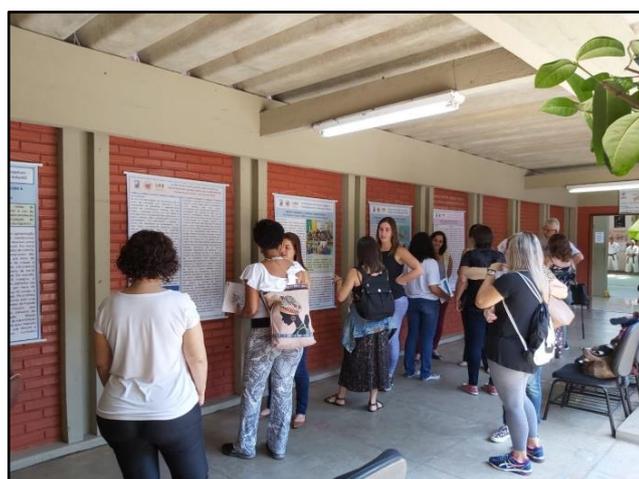
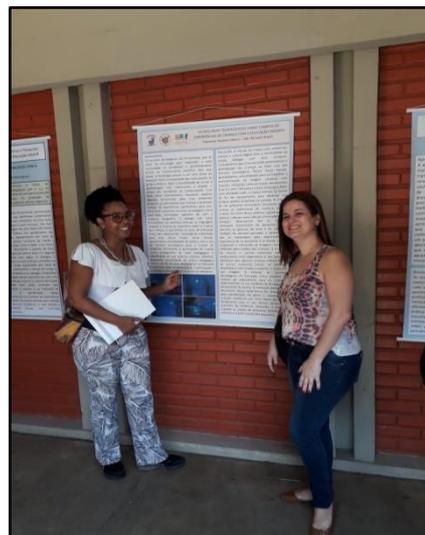
Oficina 2: O trabalho com a cultura afro-brasileira e africana, com a professora Marina



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Momento em que a professora Marina apresenta a literatura mobilizada em seu trabalho, alguns artefatos culturais e a interação com os participantes do evento.

Momento dos pôsteres e interação com os professores expositores



Fonte: Acervo do NAIF.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Momentos de trocas e compartilhamentos das experiências pedagógicas com os pares e convidados. Os professores foram certificados pela apresentação no seminário. A exposição ocorreu nos corredores do pavilhão entre o NAIF e o Miniauditório do CEFD.

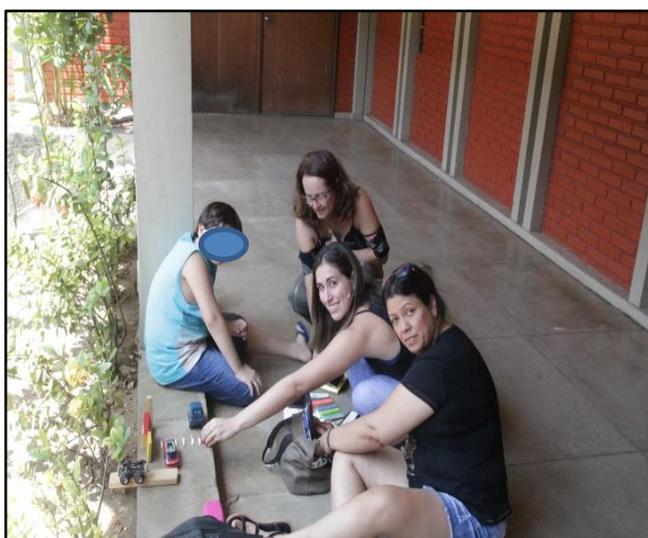
Momento de Comunicação Oral no Miniauditório



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Professor André apresentando o trabalho e, ao fundo, os demais professores participantes desse momento expositivo.

Oficina 3: Uso das tecnologias com as professora Viviane, Priscyla e o professor Marcos.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Os participantes foram convidados a produzir animações com os objetos oferecidos e outros materiais disponíveis no entorno. Utilizaram aplicativos de edição de vídeos e os aparelhos celulares pessoais.

Orientações sobre programas de edição de vídeo e aplicativos



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Momento de troca entre os participantes da oficina 3.

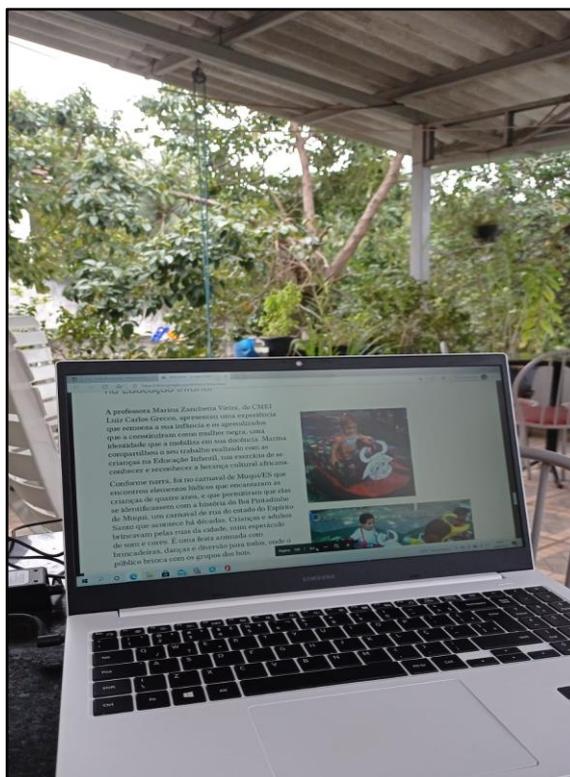
Momento da avaliação do seminário



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição das imagens: Os professores e demais participantes falaram de suas impressões e compartilharam as experiências vivenciadas no evento. A universidade se constitui como interlocutora e articuladora de tempo e espaço para que ocorresse uma formação colaborativa. Todos esses movimentos podem compor novos trabalhos e ecoar nos cotidianos da Educação Infantil. As experiências desse processo formativo ficam em cada participante. Foram 06 horas de seminário com muitas trocas afetivas, muitos conhecimentos que circularam e vários diálogos que foram construídos em cada momento, conforme o interesse e “maravilhamento” (expressão da professora Buss-Simão) diante das possibilidades.

Cena 6 – Envio do MDP aos professores para leitura e avaliação no dia 14/08/2021.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Devolutiva de uma professora no dia 15/08/2021. Essa foto ganha sentido junto com o texto que a acompanha: “Bom domingo para nós. É difícil ler quando se tem lágrimas nos olhos. Ler nessa manhã nublada de domingo, uma obra como essa me desperta. Obrigada pelo carinho com minhas palavras e ideias. Li a introdução, a parte sobre nossa escrita enquanto docente, revisei poesias e charges, consegui visualizar os debates do curso nos pontos falando sobre concepção de infância, currículo e protagonismo das crianças... Mas confesso que sentir a fora como as ideias, das aulas que dei em sala de aula, foram entrelaçadas. Foi especial. Foi como ganhar um samba enredo sabe?!” (P18).

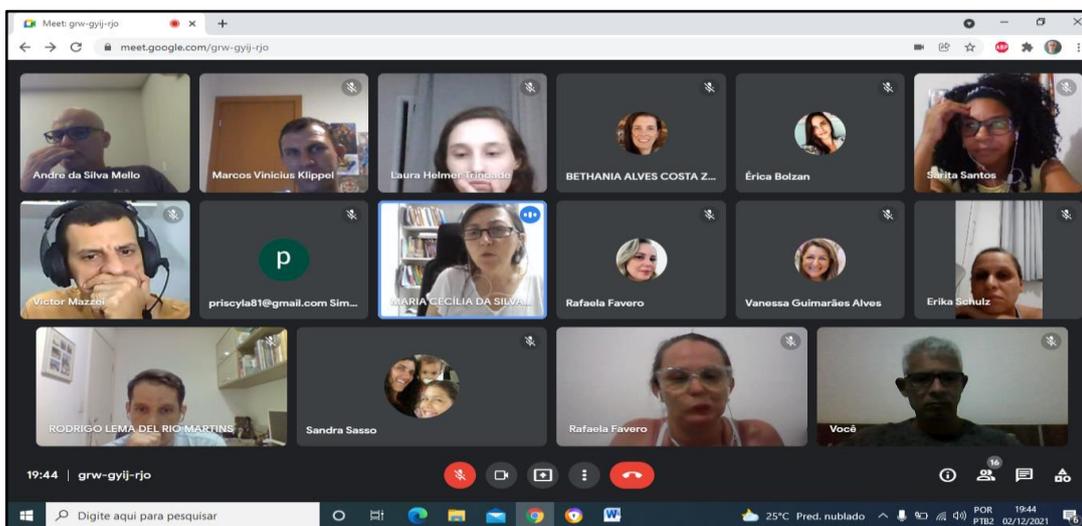
Cena 7 – Reunião com a Secretária de Educação de Vitória, Juliana Rohsner, e a equipe da Gerência de Formação, Truman e Maristela.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Registro da reunião agendada na SEME/PMV às 10:00 horas, do dia 24/09/2021. O professor André iniciou a reunião apresentando a trajetória de parceria entre o NAIF (CEFD/UFES) e a prefeitura de Vitória iniciada em 2017, seguida da apresentação do piloto do MDP.

Cena 8 – Reunião com os autores do MDP via Google Meet.



Fonte: Acervo do NAIF.

Descrição da imagem: Print de tela da reunião realizada via Google Meet, com a participação dos tutores e professores autores do MDP. Convocação para início às 19:00 horas de 02/12/2021.

APÊNDICE F – Certificação das diferentes cargas horárias cursadas pelos professores na formação continuada

| | |
|--|---|
|  <p style="text-align: center;">CERTIFICADO</p> <p>Certificamos que Serge Matos da Silva participou da <i>Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil II</i>, desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, e pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no dia 20 de agosto de 2019, perfazendo uma carga horária total de 4 horas.</p> <p style="text-align: center;">    André da Silva Mello Coordenador do Naf/Ufes Otávio G. Tavares da Silva Diretor do Cef/Ufes Secretária Municipal de Educação de Vitória </p> |  <p style="text-align: center;">CERTIFICADO</p> <p>Certificamos que Chrismara Rodrigues Bento participou da <i>Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil II</i>, desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, e pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, perfazendo uma carga horária total de 20 horas.</p> <p style="text-align: center;">    André da Silva Mello Coordenador do Naf/Ufes Otávio G. Tavares da Silva Diretor do Cef/Ufes Secretária Municipal de Educação de Vitória </p> |
|  <p style="text-align: center;">CERTIFICADO</p> <p>Certificamos que Genecy Freitas da Silva participou da <i>Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil II</i>, desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, e pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, perfazendo uma carga horária total de 30 horas.</p> <p style="text-align: center;">    André da Silva Mello Coordenador do Naf/Ufes Otávio G. Tavares da Silva Diretor do Cef/Ufes Secretária Municipal de Educação de Vitória </p> |  <p style="text-align: center;">CERTIFICADO</p> <p>Certificamos que Rosângela Borges Dias participou da <i>Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil II</i>, desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, e pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no período de 20 de agosto a 20 de dezembro de 2019, perfazendo uma carga horária total de 60 horas.</p> <p style="text-align: center;">    André da Silva Mello Coordenador do Naf/Ufes Otávio G. Tavares da Silva Diretor do Cef/Ufes Secretária Municipal de Educação de Vitória </p> |

| | |
|--|---|
| <p>Programação</p> <p>Etapas I – 4 horas</p> <p>Etapa I 4 horas Encontro Inaugural Palestra 1: A produção de material didático-pedagógico com a Educação Infantil Palestra 2: A escrita com eixo de formação docente Dia: 20/08/2019 Local: Miniáuditorio do Cef/Ufes</p> | <p>Programação</p> <p>Etapas I e II – 20 horas</p> <p>Etapa I 4 horas Encontro Inaugural Palestra 1: A produção de material didático-pedagógico com a Educação Infantil Palestra 2: A escrita com eixo de formação docente Dia: 20/08/2019 Local: Miniáuditorio do Cef/Ufes</p> <p>Etapa II 16 horas Interações e produções no Ambiente Virtual Unidade I: A escrita como eixo da formação docente Unidade II: Diálogos curriculares com os Temas Infantis de Vitória Local: Plataforma VixEduca</p> |
| <p>Programação</p> <p>Etapas I, II e III – 30 horas</p> <p>Etapa I 4 horas Encontro Inaugural Palestra 1: A produção de material didático-pedagógico com a Educação Infantil Palestra 2: A escrita com eixo de formação docente Dia: 20/08/2019 Local: Miniáuditorio do Cef/Ufes</p> <p>Etapa II 16 horas Interações e produções no Ambiente Virtual Unidade I: A escrita como eixo da formação docente Unidade II: Diálogos curriculares com os Temas Infantis de Vitória Local: Plataforma VixEduca</p> <p>Etapa III 10 horas Seminário de Práticas e de Pesquisas Pedagógicas com a Educação Infantil Locais: Plataforma VixEduca (27 de setembro a 18 de outubro de 2019) Cef/Ufes (19 de outubro de 2019, das 7:30 às 13:00 horas)</p> | <p>Programação</p> <p>Etapas I, II, III e IV – 60 horas</p> <p>Etapa I 4 horas Encontro Inaugural Palestra 1: A produção de material didático-pedagógico com a Educação Infantil Palestra 2: A escrita com eixo de formação docente Dia: 20/08/2019 Local: Miniáuditorio do Cef/Ufes</p> <p>Etapa II 16 horas Interações e produções no Ambiente Virtual Unidade I: A escrita como eixo da formação docente Unidade II: Diálogos curriculares com os Temas Infantis de Vitória Local: Plataforma VixEduca</p> <p>Etapa III 10 horas Seminário de Práticas e de Pesquisas Pedagógicas com a Educação Infantil Locais: Plataforma VixEduca (27 de setembro a 18 de outubro de 2019) Cef/Ufes (19 de outubro de 2019, das 7:30 às 13:00 horas)</p> <p>Etapa IV 30 horas Produção do Material Didático-Pedagógico da Educação Física com a Educação Infantil</p> |

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCRITA COMO PERCURSO FORMATIVO

Pesquisador: ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20366819.8.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.703.635

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A RELAÇÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCRITA COMO PERCURSO FORMATIVO", será desenvolvido pelo aluno de pós-graduação ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI, orientado pelo Prof. Dr. André Silva Mello, seguindo a linha de pesquisa em Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

O objeto desse estudo corresponde à experiência de formação continuada com professores de Educação Física em atuação na Educação Infantil da rede municipal de Vitória, a partir da parceria entre Universidade e Educação Básica. Tem como objetivo geral analisar a relação colaborativa no processo de formação continuada de professores/as de Educação Física da Educação Infantil de Vitória/ES, desenvolvido em parceria com o Núcleo de Aprendizagens da Infância e seus Fazeres (NAIF)/Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)/Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mediante a valorização dos/as professores/as e a escrita docente como percurso formativo, revelador dos saberes-fazeres das práticas pedagógicas cotidianas da educação infantil

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos propostos pelo pesquisador estão relacionados abaixo:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.635

OBJETIVO GERAL

Analisar a relação colaborativa no processo de formação continuada de professores/as de Educação Física da Educação Infantil de Vitória/ES, desenvolvido em parceria com o NAIF/CEFD/UFES, mediante a valorização dos/as professores/as e a escrita docente como percurso formativo, revelador dos saberes-fazer das práticas pedagógicas cotidianas da educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Analisar o processo de formação continuada de professores de Educação Física, a partir da experiência desenvolvida através da parceria entre a UFES (CEFD/NAIF) e Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória;
- 2- Colaborar com políticas públicas de formação continuada para professores de Educação Física na Educação Infantil, mediante valorização da experiência docente;
- 3- Analisar as práticas de escrita de pedagogas e professores de Educação Física, que ocorrerão na elaboração de material didático-pedagógico para a Educação Infantil, como eixo da formação continuada de professores que atuam nos cotidianos dos CMEI de Vitória;
- 4- Reconhecer as influências, participação e protagonismo das crianças nos processos de formação dos professores de Educação Física, a partir das produções e narrativas docentes;
- 5- Sistematizar estratégias colaborativas de formação continuada e produção de conhecimentos, a partir do reconhecimento de um currículo não fragmentado, no qual a Educação Física compõe e articula as práticas pedagógicas cotidianas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando o que está posto no TCLE, o autor do referido projeto esclarece que os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto pela duração da entrevista (aproximadamente 30 minutos) e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Sobre os benefícios pretendidos o autor cita que quanto aos benefícios, a pesquisa poderá fortalecer a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e potencializar reflexões sobre a sua prática pedagógica. A pesquisa estará colaborando para a consolidação de políticas públicas de valorização docente e a efetivação de estratégias de formação continuada, mediante parceria entre universidade e educação básica.

Sobre os riscos e os benefícios, o autor deixa claro que não há nenhuma situação eticamente comprometedoras nesse projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto pelo autor do referido projeto, o "Percurso Metodológico" para o

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.635

desenvolvimento desse estudo contará com a participação de 60 profissionais da educação (professores de Educação Física, e artes, pedagogos, professores regentes, assistentes de educação infantil, diretores e estagiários), participantes do processo de formação continuada NAIF/SEME, que atendam aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa: 1) ser professor de educação física ou profissional que atua na educação infantil;

2) ter frequentado o curso "Formação continuada com professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória".

Os critérios de exclusão estabelecidos serão os seguintes:

- 1) o professor ou profissional que se recusar a participar da pesquisa;
- 2) estar afastado de suas funções por qualquer motivo no período da produção de dados.

O período de atuação e produção dos dados compreenderá as experiências formativas realizadas em 2018 e 2019.

Durante esse percurso, será aplicado aos profissionais envolvidos nesse estudo, um questionário com 16 tópicos relacionados ao processo de formação continuada organizado pelo NAIF/SEME.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários para o desenvolvimento do referido projeto estão inseridos corretamente na Plataforma e dentro dos padrões estabelecidos pela Res. 466/12. Não há nenhuma restrição em relação aos aspectos éticos para a execução desse estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende todas as demandas necessárias para seu desenvolvimento, não havendo nenhuma restrição nos aspectos éticos relacionados à pesquisa em Humanos disposto na Res. 466/12. Do mesmo modo não tem nenhuma pendência a ser citada.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto intitulado "A RELAÇÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCRITA COMO PERCURSO FORMATIVO", será desenvolvido pelo aluno de pós-graduação ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI, orientado pelo Prof. Dr. André Silva Mello, seguindo a linha de pesquisa em Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente atende todos os critérios estabelecidos pelas normas reguladoras e suas resoluções pertinentes, não apresentando nenhum tipo de restrição em seus aspectos éticos e/ou documental. Diante do exposto, e salvo melhor Juízo, sou de PARECER FAVORÁVEL para seu pleno desenvolvimento. Solicito à esse egrégio Comitê a sua plena aprovação.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.635

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1398345.pdf | 30/08/2019 22:57:16 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 30/08/2019 22:55:56 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_rosto.pdf | 30/08/2019 22:55:11 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 09/08/2019 22:53:08 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Outros | Termo_imagem.pdf | 09/08/2019 22:51:15 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Outros | Roteiro_de_Entrevista_Alexandre.pdf | 09/08/2019 19:20:19 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 06/08/2019 20:31:14 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 06/08/2019 20:30:54 | ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 13 de Novembro de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO B – Circular Interna/PMV 178/2019: Divulgação do Seminário de Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física

|  PREFEITURA DE VITÓRIA Secretaria de Educação | | COMUNICAÇÃO INTERNA | | | |
|--|---------------|----------------------------|------------|-------------|--------------|
| Número | Origem | Destino | Data | Emitida por | Recebida por |
| 178/2019 | SEME/GFDE/GEI | SEME/CMEIs | 07/10/2019 | GFDE | |
| Seminário de Experiências Pedagógicas com a Educação Física na Educação Infantil | | | | | |
| <p>Prezados/as Diretores/as,</p> <p>Tendo em vista a Formação Continuada com professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória e buscando a produção de conhecimentos por meio da relação colaborativa com o Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres (NAIF/CEFD/UFES), convidamos para o <i>Seminário de Experiências Pedagógicas com a Educação Física na Educação Infantil</i>.</p> <p>O Seminário, com a carga horária de 5 horas, é a terceira etapa do processo formativo iniciado em agosto em parceria com o NAIF. Entretanto, destinando-se ampliar a participação e o envolvimento dos/as professores/as Dinamizadores de Educação Física, serão disponibilizadas 30 vagas aos/às professores/as interessados/as em participar especificamente dessa ação.</p> <p>Com vistas a contribuir com as práticas da Educação Física na Educação Infantil, a programação do Seminário está organizada a partir das experiências pedagógicas desenvolvidas nos CMEIs pelos/as professores/as cursistas da Formação, em interface com as temáticas: Educação Ambiental e Sustentabilidade, Mídias e Tecnologias, Relações Étnicos-Raciais, Gênero, Diversidade e Diferença. Contemplando o alcance da programação, o/a inscrito/a participará em todos os formatos disponibilizados no seminário: oficina, comunicação oral e mostra de pôster e vídeos.</p> <p>Informamos que o preenchimento das vagas será por ordem de inscrição, que deve ser realizada através do link https://forms.gle/Vw3fBFfzCHk6gvEz7 até o dia 15/10/2019.</p> <p>Seminário de Experiências Pedagógicas com a Educação Física na Educação Infantil Local: Centro de Educação Física e Desportos – CEFD/UFES Data: 19/10/2019 (sábado) Horário: 7h30 às 13h</p> | | | | | |