

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

KENIA DOS SANTOS FRANCELINO

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
(RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**VITÓRIA
2010**

KENIA DOS SANTOS FRANCELINO

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
(RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação 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 Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

**VITÓRIA
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F815d Francelino, Kenia dos Santos, 1978-
A docência em educação física na educação infantil : a (re)construção
de práticas de formação continuada / Kenia dos Santos Francelino. – 2010.
105 f.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Educação de crianças. 3. Infância. 4. Professores
de educação física. 5. Educação permanente. I. Figueiredo, Zenólia
Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

KENIA DOS SANTOS FRANCELINO

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
(RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação 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 Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 13 de maio de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Valdete Coco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Natália Fernandes
Universidade do Minho

Para Deus, minha fortaleza, luz do meu caminho.

Para meus pais que me deram a vida.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa de caminhada em que a impressão é de dever cumprido, olho para trás e vejo quão longo foi o caminho percorrido. Rememorar é sentir novamente os sabores e dissabores dos mais variados sentimentos que me acompanharam nesse processo: alegrias e tristezas, vitórias e derrotas, desânimo, perseverança e superação, acompanhados de muitos risos e lágrimas! Viver intensamente as inúmeras situações surgidas nesse período e conseguir chegar até aqui verdadeiramente não foi fácil e com certeza nunca estive sozinha.

Muitos foram os amigos que caminharam comigo e é a eles, neste momento, que quero agradecer de maneira muito especial:

Aos meus pais, amores da minha vida, base do que hoje sou, pelo seu amor incondicional, dedicação, compreensão, credibilidade e confiança.

À minha irmã pelo amor e amizade, companheirismo e pelas palavras de estímulo.

A Walk, pessoa que muito me incentivou.

À minha orientadora, Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo, pela atenção, cuidado, carinho, sabedoria, respeito, sensibilidade, paciência, confiança e puxões de orelha. Sem eles talvez não tivesse conseguido chegar a desenvolver este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Sandra Soares Della Fonte pela coorientação no trabalho, pelas sugestões, incentivos, carinho e respeito.

À Prof^a. Dr^a. Valdete Coco e Prof^a. Dr^a. Natália Fernandes por disporem a contribuir com esta pesquisa, participando da banca examinadora.

Ao Prof. Ms. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, pelas nossas conversas e sugestões tão significativas em possíveis encaminhamentos quanto à análise dos dados desta pesquisa.

A Alexandre por ter aceitado nosso convite em participar e colaborar deste processo, pelas nossas conversas, respeito, carinho, companhia nos almoços do refeitório da escola e pela amizade consolidada.

A todos os funcionários do Cmei “Denizert Santos” que nos recebeu de portas abertas, sempre dispostos a cooperar. De modo especial, quero agradecer as dinamizadoras de Educação Física e de Artes que se constituíram em colaboradoras importantíssimas deste processo investigativo.

Às amigas Adriane, Monalisa, Beth, Renata, Katiuscia e Ravenna, que tanto me apoiaram em momentos de calma e tempestades, mas sempre presentes, mesmo longe, sempre perto. Ao amigo Higor pelas orações e palavras de incentivo. Vocês são pessoas muito queridas e moram em meu coração.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para a realização desta pesquisa.

Sem distinção, a vocês a minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta investigação busca identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor dinamizador de Educação Física, que atua na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Vitória/ES, investigando os significados presentes nessas práticas, relacionado-os com o desenvolvimento profissional do professor. Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, fez-se necessário mergulhar na realidade estudada e identificar, também, algumas questões circunscritas quanto às concepções sobre criança, educação, cuidado e aprendizagem que estão sendo levadas em consideração pelas unidades de Educação Infantil e pelos professores dinamizadores nas práticas de formação continuada, bem como de que maneira esse professor se reconhece como profissional. Na escolha do lugar e do sujeito colaborador, utiliza instrumentos convergentes com a natureza de uma investigação qualitativa, buscando um docente que apresentasse, além de uma visão mais ampliada de formação continuada, práticas dessa formação que fossem pensadas e construídas para além das propostas de formação oferecidas pelos gestores. Ao longo das investigações, foram configurados três eixos de diálogo com as informações advindas do trabalho de campo: a formação continuada, a Educação Física e a Educação Infantil, evidenciando as recorrências e singularidades que favorecessem a compreensão dessas práticas de formação e seus significados nas relações do professor consigo mesmo e com os outros, com os seus registros e com as crianças. No primeiro eixo, estabelece um diálogo com ele próprio na tentativa de constituir-se como docente, na construção de identidades, de novas possibilidades de autoformação, em um esforço pessoal de reflexão sobre a sua ação. Nas ações que remetem aos seus registros pessoais e coletivos, produzidos no contexto da Educação Infantil, os registros se caracterizam como um importante indicativo nas diferentes funções do seu trabalho pedagógico e de sua formação. Por último a pesquisa faz alusão a dados, pistas e ações pedagógicas cotidianas que sinalizam situações concretas de interação entre o professor e as crianças, bem como da materialização e reflexão das suas práticas de formação continuada. Considera singular o processo de formação continuada, uma vez que é por meio das relações, interações, ações e significados criados e estabelecidos, individual ou coletivamente, que esse

profissional se constitui como docente, constrói sua história e (re)constrói suas práticas de formação.

Palavras-chave: Práticas de Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The study aims at identifying, analyzing and understanding the practices of continuing formation of a dynamistic Physical Education teacher working with Children Education of the municipal teaching system in the city of Vitória State of Espírito Santo, investigating the present meanings in such practices, relating them with the professional development of the teacher. To achieve the goal proposed by the research it was necessary to go deeper into the reality studied and also to identify some matters circumscribed related to conceptions about children, education, care and learning that are taken into consideration by the units of Children Education and by dynamistic teachers in the practices of continuing formation, as well as in what way those teachers recognize themselves as professionals. In order to choose a place and an individual, convergent instruments with qualitative investigation were used, searching for a teacher who had, besides a broader vision of continuing formation, practices of that formation that were thought and built to go beyond the formation proposition offered by the managers. Throughout the investigations, three axis of dialogue with the information occurred in the work field were configured: the continuing formation, Physical Education and Children Education, highlighting the recurrences and singularities that favored the comprehension of those formation practices and their meanings in the relations between the teachers themselves and with the others, with their records and the children. In the first axle, it was established a dialogue with their own selves in the attempt to be built as teachers, in the construction of identities, of new possibilities of self formation, in a personal effort of reflection on their actions. In the actions that remit to their personal and collective records, produced in the context of children's Education, the records are characterized as an important indicative in the different functions of the pedagogical work and formation. At last, the research refers to data, clues and daily pedagogical actions that signalize concrete situations of interaction between the teacher and the children, as well as materialization and reflection of their practices of continuing formation. The study considers singular the process of continuing formation, once it is through relations, interactions, actions and meanings created and established, individually or collectively, that such professional is constituted as a teacher, composes a story and (re)build practices of formation.

Keywords: Practices of Continuing Formation. Physical Education. Children's Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	22
2.1 ESCOLHA DO PROFESSOR COLABORADOR.....	22
2.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O PROFESSOR COLABORADOR.....	32
2.3 LUGAR DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3 PARA INÍCIO DE CONVERSA... A INFÂNCIA, A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO.....	46
3.1 A INFÂNCIA.....	46
3.2 A DOCÊNCIA.....	51
3.3 A FORMAÇÃO.....	55
4 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	60
4.1 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES: CONSIGO MESMO E COM OS OUTROS COM FINS À ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	60
4.2 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM OS PLANEJAMENTOS E COM OS REGISTROS DE AULA.....	66
4.3 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU...QUASE FINAIS.....	91
6. REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	99
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	100
APÊNDICE B – Carta de consentimento da escola pesquisada.....	102
APÊNDICE C – Carta de consentimento do professor dinamizador.....	103
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos dinamizadores de educação física.....	104

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as práticas de formação continuada dos dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil¹ no município de Vitória/ES não surgiu por acaso. As experiências vividas, construídas e (re)construídas como docente² na Educação Infantil, tendo como referências sucessos e insucessos em práticas cotidianas na trajetória pessoal e profissional, remeteram ora a algumas inquietações relacionadas com o currículo, ora a reflexões que giram em torno do significado atribuído ao movimento corporal infantil nos espaços escolares.

Atuar como professora regente de classe na Educação Infantil transformou-se num grande desafio pessoal, uma vez que era chegada a hora de materializar conhecimentos mobilizados na formação, no antigo Curso de Magistério nível secundário e, posteriormente, na formação inicial, nível superior, reconhecendo as limitações profissionais e da profissão. Havia uma ansiedade e expectativa de que tudo o que fosse oferecido às crianças pequenas seria bem recebido.

Entretanto, ainda no início da atuação profissional, de maneira bem sutil e pouco intencional, algumas inquietações começaram a fazer parte desse cotidiano vivido, por meio das intensas “cobranças” infantis e das demonstrações de insatisfações com o trabalho pedagógico proposto. Diante desse cenário e das necessidades oriundas dessa realidade, buscamos, então, alternativas que pudessem favorecer uma “sobrevivência” coerente e satisfatória no ambiente da Educação Infantil.

A primeira iniciativa foi ingressar numa instituição de nível superior, no curso de Pedagogia, tendo em vista que apenas as interlocuções e relações estabelecidas com outros professores que atuavam no mesmo contexto não eram suficientes para a realização de um trabalho docente idealizado na perspectiva de algo mais

¹ Referimo-nos aqui à atuação de profissionais licenciados em Educação Física e que atuam como professores na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vitória – ES.

² Docente efetiva para lecionar na Educação Infantil no município de Guarapari – ES, desde junho de 1999, habilitada em Curso Normal para a docência desde a Educação Infantil à 6ª série do Ensino Fundamental (antiga nomenclatura), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2004, pela Faculdade Integrada Padre José de Anchieta, Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada Jacarepaguá e também em Educação Física para a Educação Básica, este último oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo e concluído em 2006.

acabado e estável. Equivocadamente, não percebíamos que estar na sala de aula, na docência, exigia um esforço contínuo, uma busca constante, uma construção de conhecimentos, de práticas inacabadas e uma reflexão sobre a sua própria prática docente.

Aprendemos ou percebemos o movimento contínuo da prática pedagógica com o passar dos anos, a partir de algumas inquietações externas, referentes ao contexto vivido, e também de questões internas, ligadas à nossa construção identitária pessoal e profissional, entendida como inacabada, construída e reconstruída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (DUBAR, 1997). Além disso, é relacional quando se reconhece que

[...] identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque a experiência do outro nunca é directamente vivida por si [...] de tal forma que nos apoiamos nas nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui [...] e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios (DUBAR, 1997, p. 104).

Sendo assim, essa construção está relacionada “[...] tanto com os julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições [...]” (DUBAR, 1997, p.13). Uma vez incluída numa perspectiva sociológica em que é possível constituí-la como processo de socialização, a identidade se traduz como “[...] o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Nesse movimento de construção identitária e com a referência mais ampliada sobre a prática pedagógica e sobre o contexto da educação infantil, emergiu a opção em dar continuidade aos estudos sistematizados. Ingressamos num curso de pós-graduação, em nível de especialização, com fins a buscar um diálogo mais profícuo que contribuísse com o processo de reflexão sobre a prática docente.

Nesse momento em que fazíamos o curso de especialização e atuávamos paralelamente na docência, no ano de 2004, foi interessante rememorar elementos significativos do início da formação docente até o tempo e o espaço vividos, refletindo os progressos conquistados, construídos e reconstruídos, reconhecendo a trajetória percorrida, os caminhos escolhidos, os desafios enfrentados, os sucessos e insucessos vivenciados, percebendo que, ao longo de uma década, a identidade profissional estava em construção consciente e intencional. Ao encontro da perspectiva biográfica de formação do sujeito defendida por Marie-Christine Josso, tomamos consciência de que

[...] este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo segundo as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objectivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 65).

Nesse curso de especialização, investigamos a prática pedagógica de uma professora regente de classe (normalista), com o objetivo de entender melhor a importância das experiências associadas ao movimento corporal para o desenvolvimento infantil. Estudar a prática pedagógica de outra professora que trabalhava na Educação Infantil correspondeu à expectativa de uma compreensão focada nos fatores determinantes do dia a dia dessa docente, de modo a permitir uma reflexão mais consistente, com base em um diálogo entre teoria e empiria. Não buscávamos julgar a prática pedagógica dessa professora regente, mas compreender o seu cotidiano, ao mesmo tempo em que (re)pensávamos a nossa própria docência.

Pelas observações realizadas em diário de campo, pelas conversas (entrevistas) com as crianças e pela observação dos seus desenhos (sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola), ficou evidenciado que elas gostavam de brincar, de se movimentar, correr, andar, de usar o espaço físico que as cercava e que nem sempre elas tinham a possibilidade de usufruir desse direito, por punição ou vontade da professora (LOUREIRO, 2006).

Nesse caso, Andrade Filho (2007) chama a atenção para o fato de que a criança deve ser educada de acordo com sua condição infantil e também de criança concreta. Nessa visão, é permitido denunciar que a concepção e o modo de agir dos adultos têm prevalecido na relação de ensino e poder com a criança.

Tendo como base os resultados obtidos neste estudo, optamos por permanecer no campo da Educação Infantil, conhecendo ou focando outras realidades que valorizassem as experiências de movimento corporal voltadas ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços educacionais. Essa permanência motivou novos desafios, dentre eles, a iniciativa de nos aproximar mais de alguns professores do Centro de Educação Física (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na tentativa de dar continuidade aos estudos relacionados com a docência na Educação Infantil, delimitados às experiências de movimento das crianças pequenas.

Frutos significativos dessa aproximação foram: o ingresso no curso de mestrado e o envolvimento com pessoas e estudos desenvolvidos no “Práxis” – Centro de Pesquisa e Formação Inicial e Continuada em Educação Física, coordenado pela professora Zenólia Figueiredo.

Dentre os estudos realizados no Práxis, utilizamos de modo significativo a dissertação de mestrado do professor Dionésio Heringer (2008). Seu estudo está delimitado à formação continuada, trazendo aspectos relevantes no que se refere a ocultações, contradições e possibilidades, quanto à materialização dessas práticas de formação, por uma professora de educação física que atua no Ensino Fundamental do município de Vitória.

Tendo como foco os momentos de planejamento e estudos, esse autor dedicou-se a registrar as manifestações de uma professora no contexto profissional em que está inserida, em relação ao projeto de formação encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Buscou destacar as tensões que a relação entre professores e gestores tem evidenciado, focando suas análises nas manifestações que a proposta política de formação dessa Secretaria tem desencadeado nesse espaço

escolar, bem como nas contradições percebidas no decorrer do dia a dia dessa professora.

Objetivou identificar os consensos criados nesse campo, suas ocultações e contradições e a forma como os espaços escolares, com seus diferentes e também contraditórios sujeitos, se organizam para atender a essa crescente demanda educacional.

Em suas conclusões, Heringer (2008) pontua algumas outras possibilidades de análise do objeto investigado, considerando relevante a organização escolar, diretamente ligada ao quadro de pessoal que não convive com as constantes faltas e rodízios de professores, de modo a (des)considerar a efetivação ou não da política de formação sistêmica bem como analisar o nível de organização dessas unidades e suas variáveis determinantes que facilitam ou não a efetivação da política sistêmica de formação. Ainda nesse aspecto, apresenta outro elemento de investigação correspondente à forma como essas unidades desenvolvem suas ações coletivas, considerando também que, provavelmente, esse elemento seja determinante para o surgimento de formas alternativas de efetivação de espaços/tempos de formação continuada.

Esta dissertação, de certa maneira, foi referência para pensarmos o nosso objeto de estudo, já que também nos interessamos pela formação continuada. Diferentemente do nível de ensino investigado pelo autor, e mais especificamente, nas práticas de formação continuada dos professores dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória.

Em alguns poucos municípios do Brasil, há em andamento propostas de inclusão do professor de Educação Física nos Centros de Educação Infantil. No município de Vitória, esse profissional é denominado de professor dinamizador de Educação Física na Educação Infantil, tendo como carga horária de trabalho semanal 25h ou 40h, dependendo do processo seletivo ao qual foi submetido. Em Vitória, temos 44

centros de Educação Infantil³ e 76 professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil efetivados por concurso público desde 2006.⁴

³ ³ Sempre que nos referirmos a essas unidades de ensino, usaremos a nomenclatura CMEIs para representá-las.

⁴ A fim de resgatar um pouco do histórico de inserção desse profissional de educação nessa modalidade de ensino, recorreremos a uma professora que acompanhou ativamente todo esse processo, fazendo parte da equipe de implementação. Em conversa, ela nos relatou que tal política inicialmente foi implantada pela Gerência de Educação Infantil em 1997, por meio de uma Proposta de Projeto Multicultural estruturado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) da Rede de Vitória/ES, com base nas políticas macroeducacionais, tendo como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, em que garante a Educação Física na educação básica. Tal projeto já apresentava suas ideias centrais elaboradas pela gestão, cabendo, portanto à equipe pensar nos mecanismos de operacionalização, trabalhando de forma mais dinâmica os conteúdos da Educação Infantil nessas diferentes áreas de conhecimento junto com os professores e alunos das unidades de ensino selecionadas para participar de tal proposta. No ano de 1999, esse projeto foi reestruturado, dando ressignificações aos espaços da escola, juntamente com os professores atuantes nessas unidades de ensino. Nessa etapa, a equipe de apoio pedagógico compartilhava permanentemente com a gerência sobre o desenvolvimento e fragilidades desse processo. Também nesse período, as áreas de conhecimento Educação Física e Artes tiveram como foco principal o reconhecimento da sua importância nos espaços escolares pelas diretoras, bem como das suas contribuições dinâmicas para serem inseridas na Educação Infantil.

Em 2000, de acordo com a realidade encontrada, foram pensadas e buscadas novas possibilidades de redimensionamento do projeto, de modo a atender à realidade encontrada. Vale ressaltar que as dificuldades identificadas foram levantadas por meio de avaliações permanentes com a Divisão de Educação Infantil, conversas com diretores e pedagogos. Percebida pelo grupo a importância e contribuições das áreas Educação Física e Artes na dinâmica da Educação Infantil, a chefe da Equipe de Divisão pensou que seria necessário elaborar um projeto para inserir essas duas áreas de conhecimento na Educação Infantil. Para tanto, fazia-se necessária uma articulação com a Universidade. O professor Nelson Figueiredo, nesse período, lecionava uma disciplina na Universidade Federal do Espírito Santo, denominada Educação Física Escolar I. Como articulador e parceiro, passou a levar seus alunos aos CMEIs onde faziam observações e elaboravam planos de intervenção.

Em 2003, ocorreu a tramitação da elaboração do projeto piloto com a Secretaria para que o professor pensasse e elaborasse outra proposta, tendo como fundamento partir da prática dos professores para a construção de uma teoria. A ideia era ter a prática como ponto de partida e chegada da Educação Física na Educação Infantil. Vale ressaltar que o intercâmbio entre a Secretaria e a Universidade ocorreu intermédio da professora Rosângela Loyola. Esse processo passou por algumas etapas como: elaboração do projeto; apresentação para o chefe de Divisão e professores que a compunham equipe do antigo *projeto multicultural* da SEME; aprovação da Secretaria; apresentação para todos os diretores e pedagogos dos CMEIs (no início não houve a parceria dos professores de Artes nesse processo); busca pelos professores habilitados (por meio de convite nos espaços de formação, tendo como critérios a aceitação de profissionais efetivos – aparecendo somente um interessado – e, na falta desses professores, foram convidados os contratados temporariamente); seleção dos quatro CMEIs a participar do chamado projeto piloto (CMEI Laurentina Mendonça Corrêa, CMEI Sinclair Phillips, CMEI Yolanda Lucas da Silva, CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simões); e elaboração do cronograma para encontros semanais na SEME e nos espaços escolares, onde era possível compartilhar entre os profissionais envolvidos relatos e trocas de experiências por meio de portfólios. Ainda nesse período, ocorreram mudanças no quadro de chefias, mas houve interesse em continuar o projeto.

Em 2004, com a mudança política do município, em se tratando de medidas para essa Secretaria, decidiu-se expandir o projeto para todas as unidades de Educação Infantil. Já em 2005, houve dispensa dos funcionários que faziam parte da equipe da SEME, ficando somente a professora Rosângela como responsável. Essa iniciativa gerou outros rumos para a Educação Infantil do município e a construção de um documento denominado “O outro olhar: diretrizes para a Educação

Entendemos que o profissional de Educação Física não é o único responsável por trabalhar o movimento corporal na escola, tampouco, como nos aponta Kunz (2007, p. 21), “[...] o professor de Educação Física poderá ser o profissional mais importante na Educação Infantil do futuro [...]”. Caso assumamos essa postura, iremos “flexionar a vara” no sentido contrário e, ao invés de incorrer no erro de “legitimar” os conhecimentos da (e a própria) Educação Física a partir dos saberes de outras áreas do conhecimento, estaremos caindo no equívoco de hierarquizar a área do conhecimento da Educação Física em detrimento das outras. O movimento corporal na escola não deve ser privilégio da Educação Física. Ele pode ser observado, problematizado e repensado na cultura escolar. Cabe à escola organizar e proporcionar tempos, espaços e instrumentos de modo que a criança possa ter prazer no que faz enquanto faz.

A criança, ao experimentar novas sensações e experiências, demonstra uma grande energia, proporcionando o contato consigo mesma, com objetos e signos pertencentes ao seu contexto cultural. Dadas as tentativas de descobrir não somente o que está à sua volta, mas também o que está longe, em alguns casos, ela é levada pelos adultos a parar seus ensaios às descobertas (SAYÃO, 2002).

É por meio das experiências de movimento corporal, brincadeiras, do lúdico, da representação de papéis que elas organizam seus pensamentos e exercem a função de criar novas possibilidades para solucionar os “problemas” oriundos de situações/brincadeiras criadas ou vividas por elas. Quando brincam, sua única finalidade é viver a brincadeira. Entretanto, insistir que a brincadeira precisa ter uma função pedagógica numa lógica produtivista limita suas possibilidades, impedindo que a criança tenha liberdade de recriar novas formas de brincar e de se expressar (SAYÃO, 2002).

Infantil”, que foi publicado no ano seguinte. Nesse ano, ainda foi criado um cargo de Dinamizador de Educação Física e Artes, seguido de muitos questionamentos quanto à sua nomenclatura.

Em 2006, aconteceu o primeiro concurso para ambos os cargos, havendo a possibilidade de retomada do diálogo entre a professora Rosângela e o professor Nelson para contribuir na formação desses novos profissionais, bem como na orientação para práticas pontuais, por meio de encontros previstos no calendário pela Divisão de Educação Infantil, tendo definidos pela SEME os espaços, horários e temas a serem abordados e discutidos por esses mediadores. Em 2007, realizou-se o segundo concurso para esses cargos na Educação desse município, a fim de atender à demanda dos 44 CEMEI's dessa rede de ensino.

Os tempos e os espaços escolares não são estruturas neutras no que se refere aos processos educativos. Em tempos e espaços concretos, sempre se aprende e ensina. Esses lugares e tempos são determinados e determinam alguns modos de ensino e aprendizagem. Sua ordenação e disposição constituem formas de ensino, pois educam e designam elementos fundamentais na organização escolar (FRAGO, 2000).

Partindo desse caminho pessoal e profissional trilhado e dos pressupostos referidos, buscamos, então, identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada dos professores dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, investigando os significados presentes nessas práticas e relacionado-os com o seu desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que essas práticas de formação são entendidas aqui como um conjunto de hábitos, crenças, valores, ações, linguagens, significados... construídos/adquiridos pelos docentes. São práticas que se referem à busca das espontaneidade, portanto não são *determinadas e/ou impostas pelo sistema educacional*, por exemplo, encontros de formação/capacitação organizados pela SEME direcionados a esses profissionais específicos, entre outros.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, fez-se necessário mergulhar na realidade estudada e identificar também algumas questões circunscritas: quais concepções sobre criança, educação, cuidado e aprendizagem estão sendo levadas em consideração pelas unidades de Educação Infantil e pelos professores dinamizadores nas práticas de formação continuada? De que maneira esse professor se reconhece como profissional? Essas e outras questões encontram-se no entorno das práticas de formação continuada e devem ser contextualizadas.

Nesses termos, na tentativa de desenvolver a investigação, de modo a atingir os objetivos, fizemos escolhas teórico-metodológicas e estruturamos o texto da dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado Caminhos Metodológicos Percorridos, apresenta as escolhas do lugar e do sujeito colaborador do estudo. Pode parecer “estranho” ao leitor apresentar nortes metodológicos antes mesmo de adentrar aos campos teóricos que fazem interlocução com o objeto de

estudo, mas a opção se justifica por compreendermos que, a partir das práticas de formação identificadas, esse diálogo teoria e empiria pode ser mais satisfatório.

Em nosso trabalho de escolha do lugar e do sujeito colaborador, utilizamos instrumentos diversificados, porém convergentes com a natureza de uma investigação qualitativa. Recorremos, inicialmente, ao que aproxima da pesquisa tipo *survey* com o propósito exploratório, a fim de conhecer a população maior da qual a amostra seria selecionada. Utilizamos um questionário, aplicado ao universo⁵ dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES, a fim de obter informações sobre a concepção e as ações de formação continuada do universo desses profissionais.

De posse dos questionários preenchidos, passamos à análise das respostas, buscando um docente que apresentasse, além de uma visão mais ampliada de formação continuada, práticas dessa formação que fossem pensadas e construídas para além dos muros escolares.

O professor selecionado foi acompanhado durante seis meses em momentos de planejamento individual e grupal, em oficinas ministradas pelo docente fora do ambiente escolar, em suas produções acadêmicas e até mesmo em suas práticas cotidianas. Mediante os momentos de interação com esse professor, fizemos registros no diário de campo e por meio de gravação de alguns momentos de conversas formais e informais, individuais e grupais⁶ com esse profissional.

No terceiro capítulo, iniciamos, ainda que timidamente, uma possível interface com o objeto, por meio de três pontos de partida: infância e criança, docência e formação. Tais campos ou temáticas foram observados e vivenciados paralelamente ao

⁵ Nossa proposta inicial era estabelecer contato com todos os 44 CMEIs do município. No entanto, por dificuldades e motivos imprevisíveis advindos do campo a ser pesquisado e que serão tratados detalhadamente no capítulo metodológico, nos decidimos aplicar o questionário a 41 unidades de Educação Infantil do município.

⁶ Nesse caso, referimo-nos aos momentos de planejamentos realizados com a outra dinamizadora de Educação Infantil, assim como a dinamizadora de Artes. Esses três profissionais nesse período – primeiro semestre – desenvolveram um projeto envolvendo obras de arte de Cândido Portinari e várias atividades de artes e expressões corporais foram desenvolvidas, experimentadas e recriadas pelas crianças.

trabalho de campo, em diálogo com a literatura e sob inquietações advindas do lugar e do contexto pesquisado.

No quarto capítulo, subdividido em dois tópicos, descrevemos, as questões observadas e/ou dialogadas com o professor colaborador, e analisamos aquelas situações que mais chamaram a atenção e que apresentam possibilidades interpretativas.

No quinto e último capítulo, evidenciamos as considerações finais ou quase finais, sobre o que conseguimos avançar com relação à questão de partida: identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada dos dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos e as escolhas feitas anteriormente e no decorrer do trabalho de campo. Entendendo que o próprio objeto do estudo, voltado às práticas de formação continuada dos dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, indicou um caminho a ser iniciado e que esse caminho assinalou outras trilhas, nossa meta permaneceu, isto é a compreensão dessas práticas, a investigação dos significados presentes nessas práticas, relacionado-as com o desenvolvimento profissional desses docentes.

2.1 ESCOLHA DO PROFESSOR COLABORADOR

Ciente de que uma pesquisa na área educacional que pretenda dialogar com a realidade escolar não pode se manter “engessada”, presa a uma ou outra técnica de pesquisa – desconsiderando assim outros procedimentos metodológicos que possam contribuir significativamente com o estudo – utilizamos instrumentos diversificados, mas coerentes com a natureza de uma investigação qualitativa.

A partir das interações que foram construídas e do grau de confiança alcançado (como pesquisadora) com os sujeitos participantes do estudo, desde a primeira etapa até chegarmos ao professor colaborador, (re)definimos os instrumentos de coleta de dados de maneira que pudéssemos ter acesso ao máximo de informações necessárias fornecidas por esses profissionais.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, de modo a identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada dos dinamizadores de Educação Física que atuam na Educação Infantil,⁷ optamos por realizar um levantamento na

⁷ Neste momento, não daremos maiores detalhes sobre o processo de implementação da Educação Física na Educação Infantil. Deixaremos para adiante, quando fizermos um resgate das iniciativas realizadas anteriormente à elaboração e tramitação do chamado “Projeto Piloto”. Entretanto é pertinente comentar que esse projeto foi iniciado no ano de 2000, quando a Secretaria de Educação do município, por intermédio da Gerência de Educação Infantil de Vitória, juntamente com a assessoria do professor universitário Nelson Figueiredo, tomaram a iniciativa de elaborar tal projeto, inserindo professores com licenciatura em Educação Física inicialmente em quatro unidades de

Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES (SEME). Tal solicitação foi realizada por intermédio de uma funcionária, no Departamento de Recursos Humanos, na segunda quinzena do mês de julho/2008.

Com essa iniciativa, tivemos em mãos, no mês de agosto/2008, a relação dos 44 CMEIs, suas localizações e nomes do universo de 76 professores dinamizadores de Educação Física efetivos que atuavam como regentes de classe nessas instituições de ensino.

No entanto, em decorrência de alterações no quadro permanente dos professores que trabalhavam nessa área, em consequência de uma nova convocação de profissionais que haviam sido classificados no último concurso público municipal, ocorrido em dezembro de 2007, tivemos alguns contratempos. As alterações realizadas no quadro de funcionários aconteceram semanas após a aquisição desses dados. Nessas circunstâncias e com a preocupação de não comprometer nosso cronograma de visitação aos CMEIs, propusemo-nos a confirmar *in locus* os docentes que ali se encontravam em regência.

Deparamo-nos com situações em que havia professores licenciados por motivos de doença e licença-maternidade, exonerados, com extensão de carga horária e recém-efetivados. Sendo assim, ao final da etapa de visitação para estabelecer contato com os dinamizadores e contar (ou não) com sua colaboração na devolução dos questionários, de modo a chegarmos ao nosso professor colaborador,⁸ tivemos um quadro de referências desses profissionais mais atualizado.

Diante das informações obtidas por listagem cedida, optamos por aplicar um questionário a toda população de docentes. O objetivo desse mapeamento era ter uma visão geral dos dinamizadores de Educação Física que atuavam na Educação

Educação Infantil. Em 2006, houve o primeiro processo seletivo para a efetivação de profissionais, para atuar nessa modalidade de ensino.

⁸ Usaremos o termo professor colaborador para nos referirmos ao docente que será selecionado e acompanhado no processo de compreensão e vivências de práticas de formação, pensadas e construídas para além dos muros escolares. Para isso nos valeremos da análise dos questionários devolvidos.

Infantil acerca de suas concepções, práticas e investimentos relacionados com a formação continuada.

No instrumento estavam contidas cinco questões abertas que contribuíram para uma primeira *visão mais horizontal* (ANDRÉ, 2007), no que se refere à concepção geral de formação continuada desses sujeitos e das suas práticas de formação.

Vale ressaltar que as questões do cabeçalho foram pensadas e apresentadas de modo que as informações obtidas pudessem, caso necessário, nos auxiliar em possíveis critérios futuros estabelecidos para a escolha do professor colaborador a ser acompanhado durante a pesquisa nas suas práticas de formação continuada.

Após a elaboração do instrumento e antecedendo à sua aplicação, ele passou pela apreciação de três especialistas que foram selecionados, respeitando os seguintes critérios: professores dinamizadores que se encontravam na ativa; professores efetivados no ano de 2008; professores que tivessem algum tipo de vínculo com a Universidade, por exemplo, em formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Obedecendo a esses critérios estabelecidos, foram identificados três profissionais que aceitaram participar da aplicação piloto do instrumento. Após o retorno do material, foi feita uma análise das questões apresentadas, inclusive de algumas sugestões propostas pelos profissionais envolvidos.

Em relatos de pesquisa realizada por André (2007), quando decidiu realizar esse tipo de levantamento a respeito dos professores de didática/estágio que estavam atuando nas escolas públicas de São Paulo em 1988, ela expõe o baixo número de devolutivas dos questionários distribuídos a esses docentes.

Em suas análises, André (2007) atribui o baixo índice de retorno dos questionários ao descuido na forma de sua aplicação, uma vez que eles foram enviados via postal aos diretores das escolas envolvidas nesse processo de investigação, acompanhados de envelope selado para resposta, sendo solicitado seu encaminhamento aos professores de Didática. Tardamente, soube-se que muitos dos professores nem chegaram a recebê-los, e outros ainda decidiram ignorá-los, considerando mais um papel a ser preenchido.

Assim, pautada nas reflexões acerca dos problemas de retorno de questionários, apontados por outras pesquisas que fizeram usos de levantamento de dados com pesquisas tipo *survey*, decidimos ir pessoalmente a todos os CMEIs do município de Vitória entregar o questionário, explicando o objetivo da pesquisa, bem como esclarecendo possíveis dúvidas.

Com relação à aplicação dos questionários para o universo de professores dinamizadores da rede de Vitória, essa atividade teve seu início na última semana de setembro/2008 e término na última semana de novembro/2008.

Para ter acesso aos CMEIs, foi feito um primeiro contato por telefone, solicitando pontos de referências para que fôssemos até cada um deles. Após algumas informações, as visitas aconteceram por agrupamentos de bairros próximos. Ao chegar às instituições e mediante documento de autorização da SEME,⁹ era apresentada ao responsável pela instituição do turno a proposta de pesquisa e a permissão para convidar o(s) professor(es) dinamizador(es) de Educação Física que se encontravam disponíveis naquele momento para participar dessa primeira etapa, que consistia em responder ao questionário e devolvê-lo na data acordada. Quando não havia a possibilidade de contato direto com o professor, impossibilitada ora pelo fato de o docente não estar presente na instituição naquele dia ou turno ou, então, não ter sido facilitado nosso diálogo, o questionário era deixando sob a responsabilidade da diretora ou da pedagoga, caso concordassem em repassar o instrumento no momento próximo mais oportuno. Em alguns CMEIs visitados, a receptividade tanto dos gestores quanto das pedagogas e dos professores foi maior que em outros, no entanto, em nenhum deles houve impedimento de contato direto ou indireto com os dinamizadores de Educação Física.

O retorno para o recolhimento dos instrumentos geralmente era marcado com um intervalo de, no mínimo, três dias úteis, de modo que eles tivessem tempo para

⁹ Esse documento foi concedido pela subgerente de Educação Infantil que se encontrava na Secretaria de Educação de Vitória. Foi marcado um horário e lhe entregamos uma cópia do projeto e do cronograma a ser seguido durante a execução da pesquisa. Após algumas indagações e esclarecimentos e comprometendo-nos com o retorno dos resultados depois da sua conclusão, a documentação entregue foi protocolada, arquivada e expedida a autorização apresentada nos CMEIs.

responder às questões propostas com maior tranquilidade, nos tempos e espaços organizados por eles.

Sua aplicação contribuiu para um contato mais direto não só com os professores, mas também, na maioria das instituições, com o corpo técnico-administrativo – direção e pedagogas.¹⁰

Um dos aspectos que muito dificultou a pesquisa foi o não cumprimento dos prazos de entrega estabelecidos para o retorno dos questionários. Em muitos casos, os docentes nos solicitavam que voltássemos uma terceira vez para buscar o instrumento e isso foi feito, porém essa adaptação estava atrasando o cronograma de visitas elaborado e percebemos que, futuramente, poderia comprometer o andamento da pesquisa. Então, antes de ir diretamente ao CMEI para recolher os questionários, foram feitas ligações a fim de se obter as confirmações (ou não) para retorno do material.

Nem sempre o cronograma de visitação previamente elaborado era cumprido em sua plenitude. Em algumas vezes, por conhecer muito pouco a localização dos bairros de Vitória, organizava-nos para visitar unidades de ensino por agrupamento de proximidade, tendo como referência as informações colhidas pelas instituições via telefone e pelas dicas recebidas por uma profissional que atuou na SEME e que se encontrava licenciada para estudos. Entretanto, ao confirmar referências de CMEIs próximos, em algumas vezes, deparamo-nos com informações de que estávamos perto de outro(s) CMEIs cujas visitas estavam programadas para o dia seguinte. Daí fazíamos alterações e continuávamos o percurso.

Como a meta era visitar todos os 44 CMEIs do município, organizamo-nos para percorrer em média cinco instituições por dia de visita. Entretanto, alguns dias foram mais proveitosos que outros.

¹⁰ Os profissionais a que nos referimos estão representados na figura do gestor institucional e da pedagoga de turno, até porque uma das etapas seguintes da pesquisa refere-se ao acompanhamento do professor dinamizador selecionado nas suas práticas de formação, em ambientes intra e extraescolar.

A primeira visita, geralmente, era mais demorada, pois demandava um tempo de conversa maior com o corpo técnico e com o professor dinamizador. Em algumas ocasiões, nosso diálogo era breve, até mesmo para não comprometer a rotina diária do profissional e da instituição, enquanto, em outros, percebemos um interesse maior pela proposta de pesquisa apresentada, tanto da parte da direção e pedagogas, quanto dos docentes. Nesses casos, nossas conversas se prolongavam, principalmente quando o professor estava em dia ou horário de planejamento. Alguns docentes, voluntariamente, colocaram-se à disposição para participar como sujeito a ser acompanhado na etapa seguinte da pesquisa. Outros professores comprometeram-se a devolver o questionário via e-mail, o que não aconteceu.

Da segunda semana em diante, foram destinados, em média, três dias semanais para as visitas. Dependendo dos CMEIs e da sua localização, algumas vezes voltávamos àquele bairro só para recolher o instrumento. Nessas ocasiões, geralmente superávamos a média diária de cinco unidades de ensino. Ao final, foi possível visitar 41 dos 44 CMEIs do município.

A opção e ousadia de seguir as *trilhas* oriundas desse processo de coleta de dados não foi um caminho fácil. Muitas dificuldades surgiram e tiveram que ser superadas. Referimo-nos ao desafio de, literalmente, caminhar por lugares não familiares, conter a ansiedade de chegar aos CMEIs por não saber como seríamos recebida, até pelo fato de não ser professora de Educação Física e, também, se haveria colaboração ou não dos professores.

Dos 76 professores dinamizadores de Educação Física que atuavam nos 44 CMEIs de Vitória, um não participou pelo fato de ter contribuído na fase de elaboração do instrumento utilizado e três participaram do projeto piloto. Desse modo, restaram 72 professores a serem submetidos ao instrumento de coleta de dados.

Dos 72 instrumentos a serem aplicados, conseguimos entregar pessoalmente 68 questionários. Desses, quatro profissionais encontravam-se de licença- maternidade, um de licença médica e um que, após a instituição ter sido visitada três vezes, não foi encontrado. Chegamos, então, a um quantitativo de 62 professores

dinamizadores de Educação Física, participantes dessa primeira etapa e tivemos o retorno de 39 questionários, equivalentes a 62,9% do universo pesquisado, que analisamos criteriosamente as informações.

QUANTITATIVO DE ENTREGA E RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS

A figura a seguir nos mostra o percentual dos questionários distribuídos aos professores participantes desta etapa da pesquisa.

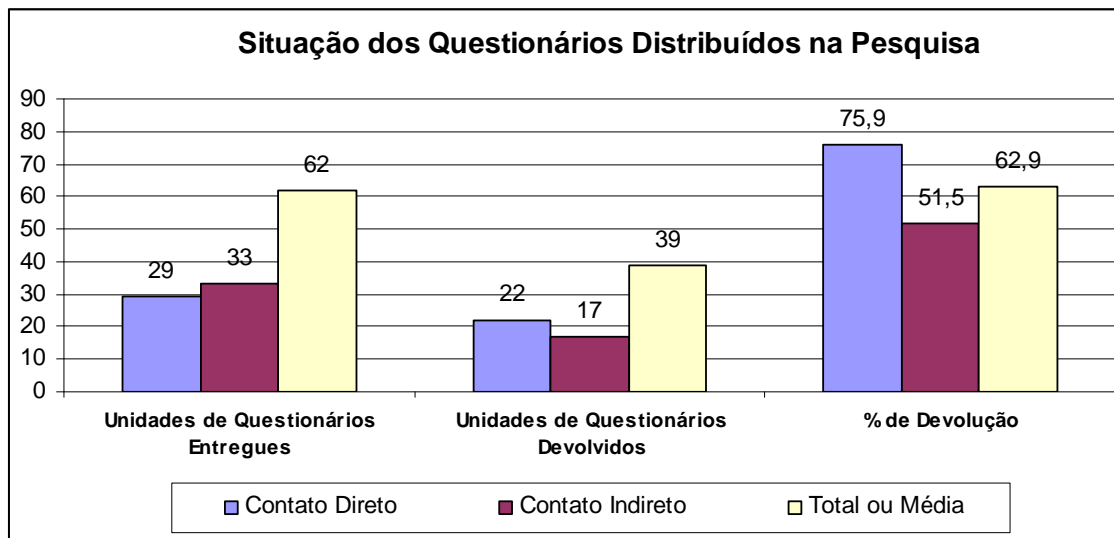


Figura 1- Situação dos questionários distribuídos na pesquisa.

Diante da figura acima, observamos um retorno maior dos questionários que foram entregues diretamente aos sujeitos. Com isso, acreditamos que o fato de termos esclarecido aos professores os nossos objetivos com esse instrumento (questionário) e a finalidade da pesquisa, eles tenham se interessado e procuraram colaborar.

Mesmo diante de todos os desafios e contratempos enfrentados no período de visita aos CMEIs, esse contato direto que foi estabelecido com os docentes, gestores e pedagogas em ambiente escolar contribuiu para que pudéssemos ter um conhecimento um pouco mais ampliado do sistema de ensino de Vitória e das práticas cotidianas vivenciadas nesses espaços.

Com relação aos instrumentos entregues indiretamente, ou seja, deixados com a diretora ou a pedagoga do turno para que fizesse essa ponte de entrega ao docente,

obtivemos também um retorno significativo, acima das expectativas, tendo como referência resultados de pesquisas que foram realizadas com esse procedimento de coleta de dados (ANDRÉ, 2007).

Com material em mão, passamos para a etapa de análise e categorização das respostas, com a finalidade de chegar ao professor colaborador que seria acompanhado, nas suas práticas de formação continuada nos contextos escolares e para além dos muros escolares. Para tanto, das cinco questões que compõem o questionário, prioritariamente, foram analisadas as questões 1, 2 e 5, por remeterem diretamente à concepção de formação continuada de cada professor.

Nosso objetivo, além da análise e categorização das respostas, foi identificar qual docente sobressaiu dos demais no aspecto de busca autônoma de formação continuada, fornecendo indicativos que estivessem de acordo com as metas a serem acompanhadas nesta pesquisa, **não** se restringindo somente aos eventos pontuais¹¹ ou aos oferecidos pela instituição.¹²

Não queremos com isso desprezar outros eventos, porém nossa pesquisa busca um sujeito que desenvolva práticas de formação continuada autônomas e diferenciadas. Experiências que se destaquem dos eventos apresentados; que sejam construídas, legitimadas e vivenciadas por esse docente, individual e/ou coletivamente, dentro e fora do contexto escolar.

Na primeira questão em que os sujeitos estavam sugestionados a descrever sua concepção de formação continuada,¹³ 15 profissionais apresentaram uma

¹¹ Esses eventos são entendidos como seminários, congressos, palestras, conferências, oficinas, cursos de curta duração e de atualização.

¹² Neste caso, referindo-se ao planejamento, aos encontros organizados pela SEME ou CMEI, reuniões de formação previstas ou não em calendário que acontecem dentro do ambiente escolar, direcionadas pelos gestores ou pedagogas.

¹³ Consideramos, então, que os sujeitos que se restringirem a essas respostas fazem parte de grupo que apresenta uma concepção restrita de formação continuada, enquanto os que a enxergam para além dos muros escolares, como práticas de formação, não só como profissional, mas também como sujeito que busca crescimento por iniciativas e organizações próprias e se enquadram numa concepção de formação continuada mais ampla.

concepção mais restrita de formação continuada, referente a 41,66%, enquanto 21 alegaram ter uma concepção mais ampliada, correspondendo a 58,33%.

Diante dessa primeira análise, privilegiamos os 21 dinamizadores de concepção mais ampliada, que foram submetidos à análise da segunda questão, composta por duas categorias. Na primeira, não houve alteração do quantitativo dos sujeitos, pois todos afirmaram o seu investimento na formação continuada. Passamos, então, à segunda categoria, a fim de identificar de que maneira se materializara tal investimento. Nessa etapa, encontramos dez sujeitos que se identificaram com a perspectiva de investimento de uma formação continuada mais ampla.

Dessa forma, partimos para a análise das respostas desses dez docentes referentes à quinta questão, também composta por duas categorias, em que a primeira estava relacionada com a participação (ou não) de algum grupo de estudos e a segunda como ele se manifestava.

Somente um sujeito assumiu não participar de nenhum grupo de formação continuada, dentro ou fora da escola.

No segundo item, após análise das respostas dos grupos em que eles participavam, chegamos a três professores que sinalizaram participar de grupos de estudos para além da escola, para além dos planejamentos e reuniões que aconteciam nas instituições de ensino em que lecionavam, apresentando uma visão mais ampliada de formação continuada. Eram duas do sexo feminino e um do sexo masculino.

Daí em diante, precisávamos estabelecer outros critérios para chegar a um único sujeito. Esse foi um momento de muita tensão e preocupação para saber se esses sujeitos permaneceriam no mesmo CMEI no ano letivo seguinte e/ou se eles pretendiam se submeter ao processo seletivo do Mestrado, correndo o risco de se afastarem por licença, causando um enorme transtorno para a pesquisa, podendo até comprometê-la.¹⁴

¹⁴ Vale ressaltar que, quando nos inquietamos com a possibilidade de nosso professor colaborador se afastar no período da pesquisa para investir em sua formação num curso de pós-graduação em nível de Mestrado, não estamos desmerecendo a importância desse tipo de qualificação profissional, mas a inviabilidade de realizar a investigação.

Não podíamos, nesse momento, deduzir situações ou respostas. Portanto, entramos em contato, por telefone, com os três dinamizadores, uma vez que disponibilizávamos do número pelo questionário.

A primeira dinamizadora com quem entramos em contato demonstrou interesse em participar do processo seletivo do Mestrado. Caso aprovada, como sua carga horária semanal é de 25 horas e ainda está cumprindo o período probatório,¹⁵ afirmou que tentaria conciliar o curso com seu trabalho, não se afastando das suas atividades profissionais. Sem nos prolongarmos muito, dissemos que nosso interesse pelas informações era pelo fato de ela estar entre os três sujeitos selecionados. Foi perceptível sua empolgação e ela se colocou à disposição para ser acompanhada, caso necessário.

Em conversa com o segundo sujeito, diante da mesma questão acima, referente ao Mestrado, o professor que assumira como dinamizador de Educação Física em 2007 ainda cumpria estágio probatório e disse que não se submeteria ao processo seletivo no início do ano que se aproximava. Relatou que vinha trabalhando em alguns projetos profissionais e acadêmicos que pretendia levar à frente. Interessamo-nos pelo assunto, uma vez que, segundo sua resposta ao questionário referente à quinta questão, ele descreve que participava de um grupo de estudos não estruturado, no qual ocorriam trocas de experiências e os materiais produzidos eram compartilhados entre alguns amigos que também exerciam a função de dinamizador. Segundo ele, os encontros desse grupo aconteciam em espaços improvisados, geralmente na universidade e no horário noturno. Esse professor também se colocou à disposição para participar da pesquisa como colaborador a ser acompanhado, porém demonstrou-se apreensivo, pois, devido a algumas adequações organizacionais da rede de ensino, ele foi obrigado a participar do processo de remoção, não podendo mais continuar na instituição na qual estava lotado e onde desenvolvia seu trabalho há dois anos.

¹⁵ Efetivada no 1º Concurso Público, EDITAL nº 10/2007, para Professor Dinamizador de Educação Física na Educação Infantil do município de Vitória – ES. Após convocação, o funcionário deverá cumprir um período probatório de três anos, não podendo, nesse espaço de tempo, licenciar-se, exceto por motivo de doença.

Com relação à terceira candidata, foram feitas três tentativas de contato, mas não obtivemos êxito. Como o tempo estava se esgotando, optamos por decidir entre as duas primeiras opções que tínhamos em mãos.

Diante das possibilidades, decidimos convidar oficialmente o professor acima citado que, diante das respostas, apresentava ter uma visão mais ampliada de formação continuada, participava de grupo de formação organizado de forma autônoma, possuía um envolvimento significativo com projetos que desenvolvia no cotidiano da escola, não tinha pretensão de ausentar-se do CMEI nesse primeiro semestre de 2009, foi convocado em 2007, fazendo parte do primeiro quadro de dinamizadores efetivos de Educação Física na Educação Infantil e tinha carga horária de 40 horas de trabalho semanal.

2.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O PROFESSOR COLABORADOR

Após a definição do professor colaborador, respeitando os critérios propostos para tal, nosso contato para confirmação aconteceu por telefone, na segunda quinzena de janeiro de 2009. O professor foi muito receptivo e nos comunicou que havia sido convidado pela responsável do Departamento/Coordenação do Programa de Educação de Tempo Integral de Educação Infantil BRINCARTE,¹⁶ coordenado pela Secretaria de Educação do município, para ministrar uma oficina intitulada “Práticas

¹⁶ O programa de tempo integral BRINCARTE atende crianças de quatro a seis anos de idade, devidamente matriculadas nos centros municipais de Educação Infantil do município de Vitória – ES, no contraturno. Já as crianças de seis meses de idade a três anos e que se encontram em risco social – sujeitas a situações de precariedades materiais e sociais e/ou com seus responsáveis envolvidos com algum tipo de drogas ilícitas ou encarcerados – são atendidas nos próprios CMEIs. Música, dança, capoeira, contação de histórias, pintura e outras atividades são oferecidas para desenvolver a percepção, a sensibilidade, a criatividade e promover alegria aos pequenos alunos atendidos pelo projeto. As crianças recebem atenção das sete às dezessete horas. Nesse período, fazem suas refeições e são levadas da escola para o núcleo do Brincarte, sob a responsabilidade da Prefeitura do município.

Tal programa é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) em parceria com as Secretarias de Assistência Social (Semas) e Saúde (Semus). Em cada núcleo, o projeto tem convênio com uma Organização Não Governamental (ONG). Dentre elas, podemos citar a Secri, a Fundação Batista, a Associação Brasileira de Educação Familiar e Social (AFES), mais conhecida como Caoca, e o Instituto Ação Fraternal.

Corporais”, no I Seminário do BRINCARTE, direcionado aos profissionais que atuam nesses polos, dentre eles, recreadores e estagiários.

O objetivo geral desse evento foi promover o diálogo crítico e reflexivo sobre a Educação em Tempo Integral, visando à qualificação dos tempos-espacos com a criança, na busca de criar novas possibilidades de ação cotidiana na perspectiva da parceria com as entidades e articulação entre os diferentes segmentos e Secretarias.

O seminário aconteceu nos dias 3 e 4 de fevereiro do ano de 2009 e a oficina foi realizada nos dois dias para os inscritos, no horário das 13h30min às 15h. Para isso, o professor dinamizador, nesses dias, foi dispensado do CMEI em que havia sido localizado no último processo de remoção, ocorrido no final do ano de 2008.

Pelo fato de ser nossa primeira aproximação propriamente dita, limitamo-nos a observá-lo, não no sentido de criticá-lo ou de identificar limites, mas tentando filtrar seus conceitos e concepções sobre infância. Afinal, sabíamos que estávamos diante de dois grandes desafios: o primeiro, tentar compreender o que se passara no processo de sua construção/formação para trabalhar pedagogicamente com crianças de tão tenra idade, os referenciais teóricos utilizados, os conteúdos trabalhados, sua reflexão na docência, referências pessoais construídas no decorrer da sua vida profissional, dentre outros indicadores. O outro desafio era interpretar os dados obtidos, tendo o cuidado de não julgar as práticas observadas.

De acordo com a fala de Alexandre, na oficina, “[...] a criança é ser humano em construção, que está apta a desenvolver valores, sentimentos, referências, a se relacionar com o outro e com a sociedade a qual pertence. Para tanto, faz-se necessário ouvir seus desejos, anseios, insatisfações”.

Nesse aspecto, talvez de maneira menos intencional, a concepção apresentada pelo professor colaborador tenha alguma aproximação com um pressuposto referido pela Sociologia da Infância, de que “[...] é fundamental ultrapassar o modelo protector nas relações entre adultos e crianças e considerar que as crianças não têm somente

necessidades, mas também e fundamentalmente direitos” (LANDSDOWN, apud SOARES, 2002, p. 2).

Também nos fez lembrar o que diz o Comitê dos Direitos da Criança, apresentado na forma de documento, que reconhece a individualidade e a personalidade de cada criança. Além de apresentar-se como um símbolo de uma nova percepção sobre a infância, incorpora também uma diversidade de direitos, agrupados nas categorias de *Direitos de provisão* – identificados como os direitos sociais da criança, *Direitos de proteção* e *Direitos de participação* – reconhecidos como os direitos civis e políticos da criança (HAMMARBERG, 1990, apud SOARES, 2002, p. 5).

Entender a criança nesse paradigma é percebê-la no presente também como sujeito de direitos a participação, conhecimento e cultura. Alexandre relatou que a infância é um assunto que muito lhe interessa e, para realizar um trabalho de qualidade, buscava em fontes acadêmicas produções que pudessem contribuir para a sua compreensão de infância.

Um aspecto que muito nos chamou a atenção foi sua provocação aos profissionais que ali se faziam presentes na oficina no que se refere ao (re)pensar e buscar outras possibilidades de exploração dos materiais ali expostos. Ao problematizar cada objeto apresentado, instigava alternativas outras de utilização. Esse exercício levou algumas pessoas a sugerir atividades já vivenciadas por elas e outros a criar novas escolhas de funcionalidades para os objetos. Vários foram os exemplos (re)construídos, como a bola de futebol americano que se transformou em um pião com inúmeras possibilidades de atividades correlacionadas, bambolês, bolas variadas – tamanhos, cores e formas diferentes –, cordas, malha, dentre outros objetos.

Ele frisou a importância de se preocupar com dois fatores importantíssimos: o espaço disponível para o desenvolvimento de determinada prática, não se limitando a ele, mas respeitando-o e realizando adaptações que não inviabilizem a atividade e a segurança das crianças envolvidas nesse processo: “Afim, acidentes acontecem, porém é de nossa responsabilidade zelar pelo bem-estar das crianças que se encontram nesses espaços”, disse ele.

A oficina do segundo dia terminou com a apresentação de um portfólio digital, editado pelo professor, de práticas pedagógicas possíveis e realizadas por ele no antigo CMEI em que trabalhou nos dois anos anteriores de docência.

Dois aspectos interessantes no vídeo apresentado foram as adaptações de espaços realizadas por ele e as práticas de atividades diferenciadas, rompendo com tradicional, com o que já está posto, visível, óbvio.

Em suas interações com os participantes desse evento, percebemos que havia preocupações interessantes por parte do professor, por exemplo, em provocar nosicineiros situações das quais teriam que criar novas possibilidades com objetos/materiais já conhecidos pelas crianças. Num primeiro momento de efetivação das alternativas construídas pelo grupo, pareceu-nos óbvio o aproveitamento de uma brincadeira ou brinquedo/objeto, porém Alexandre insistia em “novas possibilidades de funcionabilidade para o que estava posto”. E foi nessa interação, nesse seu olhar que levantamos a hipótese de que uma das suas estratégias de trabalho docente era tornar objetos novos de novo, ressignificando suas aplicações. Tal curiosidade foi elucidada no decorrer de nossa pesquisa de campo em seus escritos, diálogos e práticas que serão detalhadas mais a diante.

Tendo em vista que não nos propúnhamos a pesquisar suas práticas cotidianas e, sim, as de formação continuada, seria impossível não observarmos a concretização do que fora previamente pensado, organizado, elaborado. Desse modo, a oficina contribuiu para indicar possíveis focos de observação da autonomia do professor na busca de possibilidades na materialização do seu trabalho docente.

Após nosso contato direto, foi-lhe apresentado o projeto de pesquisa juntamente com o Termo de Consentimento para que pudesse ser analisado e assinado, dando-nos, assim, respaldo legal para seu desenvolvimento.

Conversamos também sobre seus dias de planejamento para que pudéssemos, então, estudar as melhores possibilidades de acompanhar os seus planejamentos. Foi nesse instante que ele nos sinalizou que, na instituição, havia um projeto de

formação em libras¹⁷ para os docentes dessa escola, por se tratar de uma unidade municipal referência nesse atendimento. Como os dias de formação estavam previstos para acontecer todas as quintas-feiras, das 11h30min às 12h, e tendo em vista que esse era o dia semanal em que, segundo a organização do horário da unidade escolar, para o professor estavam destinados mais momentos de planejamentos, decidimos que, *a priori*, acompanharíamos semanalmente o professor, às quintas, o dia inteiro, não só nesses momentos de formação sistematizada e de planejamentos mas também na efetivação das práticas cotidianas.

Com relação ao professor colaborador, ele tem 39 anos de idade, é graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo desde 2007, é especialista em Gestão Escolar, pela Gama Filho e efetivou-se na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vitória como professor dinamizador de Educação Física na Educação Infantil em 2007. Até efetivar-se, não tinha experiência em docência, uma vez que sua profissão anterior era relacionada com a vida militar. É casado e tem dois filhos, um na primeira infância. Em nossas conversas, afirmou que experimenta com seus filhos alguns brinquedos preparados para trabalhar com seus alunos.

A nosso ver, Alexandre não se identifica como professor dos filhos, nem tampouco pai dos seus alunos. A relação que estabelece com as crianças da instituição de ensino na qual desenvolve seu trabalho pedagógico é fundamentalmente profissional. No entanto, suas preocupações, inquietações e compromissos com a educação, bem como com o desenvolvimento das crianças e seu olhar para elas o leva a pensar e fomentar estratégias de novas práticas pedagógicas. Por isso, ao preparar e lançar mão de “novidades” propicia aos seus filhos a possibilidade de ressignificar e inovar experiências outras, para além das conhecidas. Desse modo, possui elementos significativos e pistas infantis do que de fato pode vir ou não a

¹⁷ O trabalho da Educação Especial no município de Vitória, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem por objetivo fortalecer ações que contribuam para a sustentação e a efetivação de uma política de inclusão, bem como instigar e potencializar os profissionais das escolas para a busca de ações educativas que contemplem não apenas uns, mas todo o alunado em seu compromisso de ensinar a todos. O AEE, concebido como uma das principais ações dos serviços oferecidos pela Educação Especial é ofertado aos alunos no turno contrário ao que estão matriculados no ensino regular.

despertar o encantamento em crianças de tenra idade, bem como para repensar novas alternativas de reorganização que favoreçam sua prática docente.

Constrói o conhecimento como instrumento de formação e aplicação, uma vez que busca aprimorá-lo, reflete sobre seu *estar docente* e sistematiza produções advindas de sua prática de formação e pedagógica. Sendo assim, considera o conhecimento como uma ferramenta de trabalho.

Alexandre sistematiza suas práticas em seu caderno de registros como forma de instrumentalizar esse conhecimento construído gradativamente de modo a, como evidenciou em sua fala, “[...] guardar – retomar- reformular – reconstruir = re-significando a prática, visando o aluno”. Na verdade, é uma espécie de portfólio onde encontramos não só anotações de suas aulas, mas também sínteses de suas leituras pessoais voltadas à educação, esboços de projetos, artigos, entre outros. Considera seu caderno como fonte de pesquisa permanente.

Suas ideias e organizações revelam o seu *olhar singular*, de construção literal da prática docente. É um olhar para além do que está posto, de continuidade e não descontinuidade. É reconhecimento pessoal de processos que envolvem não só os professores mas também os alunos. É uma preocupação e amadurecimento não muito comum de registrar, refletir e guardar esses escritos como documentos pessoais oficiais, podendo ser compartilhados com outrem que se interessar conhecer seu percurso de trabalho docente. Busca espaço para ser autor da própria prática docente.

Organizou-se para realizar um trabalho durante três anos com as crianças, de modo a atuar numa visão de cultura corporal do movimento, fazendo uso do caderno de registro e também de tudo que é possível. Considera-se um professor reflexivo e pesquisador, conforme se manifestou na fala abaixo.

Meu caderno de registro me proporciona uma oportunidade de repensar a prática: o que eu fiz e o que eu não fiz? O que deu certo e o que não deu? O que não deu certo para mim e para o aluno? Todas as reflexões feitas permeiam a prática. Não é um registrar vazio... É um registrar de formação! Vai servir para eu olhar a prática e enxergar como uma forma avaliativa a

minha docência... Onde eu estou acertando, onde estou errando, onde eu entro no PPP, onde não entro...

Num segundo momento, tem a formação de pesquisador, que é um interesse de divulgar, de ter voz, de ser autor da prática... ideia de formação pesquisador... tenho tudo registrado: meu avaliar, meu pensar de área está documentado e serve como fonte de pesquisa tanto para mim como para outra pessoa...

Num terceiro momento, eu penso da seguinte forma: tá aqui, está registrado e, um dia, se eu não tiver fôlego de retomar isso, de realizar uma pesquisa, uma outra pessoa que tenha interesse biográfico, uma biografia, de ver a prática docente do Alexandre, ver como ele, como professor, qual foi o seu caminhar, o que antecedeu isso, por que ele tomou essas decisões... então, se eu não tiver fôlego para isso, de fazer uma biografia do meu caminhar docente, alguém pode ter. Tá registrado, é uma fonte de pesquisa... algo a ser guardado com carinho e está disponível para pesquisa (ALEXANDRE, 12-3-2009).

Seu objetivo é produzir dois artigos por ano, um destinado à prática docente e outro relacionado com a educação, dialogando com outras áreas de conhecimento.

A divulgação das suas práticas escolares acontece não só para os pais e comunidade escolar. Ele também produz artigos, publicações e portfólios digitais.

Uma das razões que o motivou a organizar o caderno-diário foi a falta de registros no início da sua prática docente, tendo contribuições de outros colegas. Daí também surgiu o interesse e o empenho de produzir um artigo em conjunto com outro dinamizador da mesma instituição em que trabalhava. Esse artigo foi elaborado e apresentado via exposição oral no Seminário Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV, ocorrido na UFES, nos dias 7/11 a 10-11-2007, apresentando um vídeo das práticas das crianças e brincadeiras de quintal:

Teias, teço fios construídos com alunos, com parceria de outros docentes, com a pedagoga, com a diretora. Enfim, são fios que eu estou tecendo para construir a minha teia e, a partir dali, completar o fio. E nessa troca dos fios tem que ter um fio de ligação das pontas, e a vibração que tiver no fio vai atingir as duas extremidades, resultando na consolidação da prática docente (ALEXANDRE, 12-3-2009).

Com relação aos conteúdos trabalhados, utiliza como fontes: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil; Um Outro Olhar – documento oficial municipal; e o Projeto Político- Pedagógico da Escola.

O primeiro documento oficial utilizado por Alexandre como fonte de pesquisa constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a

contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade. Esse referencial foi publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto em três volumes: o primeiro referente à introdução discute questões acerca do cuidar, educar e brincar, bem como objetivos gerais para a educação infantil, considerações sobre criança, creches, pré-escolas e projeto educativo; o segundo está relacionado com a formação pessoal e social e traz contribuições sobre a concepção dos processos de desenvolvimento da criança, aprendizagem, objetivos e conteúdos a serem trabalhados, assim como orientações gerais para o professor; o terceiro fomenta discussões acerca da presença do movimento corporal na educação infantil – ideias e práticas correntes –, questões relacionadas com a criança e as áreas de conhecimento identificadas como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e o eixo identidade e autonomia, bem como orientações gerais para o professor dentro de cada área citada. Apresenta ainda sugestões de objetivos e conteúdos a serem trabalhados, divididos entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos de idade.

Todo esse referencial apresenta como função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais dessa modalidade de ensino e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

O documento oficial elaborado em 2006 e publicado em 2007 pela rede municipal de educação de Vitória, citado pelo professor colaborador como segunda fonte de busca, apresenta, como perspectivas de atuação quanto à área de conhecimento da Educação Física: a garantia ao reconhecimento da linguagem corporal e ampliação das possibilidades expressivas do corpo em todos os tempos e espaços dos CMEIs; o favorecimento de vivências que possibilitem a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo; a valorização da identidade da Educação Física no contexto do CMEI, tendo em vista a sua contribuição no processo de construção de uma educação infantil democrática e cidadã.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola pesquisada, citado acima, será analisado e discutido no tópico a seguir.

Para ampliar suas possibilidades de trabalho e contribuir na construção do seu conhecimento, apropria-se de outros referenciais que o auxiliam na compreensão das fases da infância, como: caderno de educação (mediação e leitura), parâmetros para uma educação qualitativa em Educação Física no bloco único (documento oficial) e também produções de Sônia Krammer, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Eliane Ayoub, Débora Sayão.

Como chegou ao CMEI no início de 2009, a nova unidade de ensino organizou seu trabalho pedagógico primeiramente destinado ao reconhecimento do espaço e dos sujeitos a serem trabalhados. Em conversa com as outras dinamizadoras do CMEI, uma de Artes e outra de Educação Física, optou por trabalhar paralelamente o Projeto “Brincadeiras de Criança em Cândido Portinari”.

Nos planejamentos, os profissionais se reuniam, pensavam nas possibilidades de desenvolver atividades na semana que se aproximava e tentavam com a equipe pedagógica a viabilização das propostas. Nesse trabalho, foram realizadas atividades envolvendo as telas *Menino com pião*; *Menino brincando*; *Palhacinhos na gangorra*; *Crianças brincando*; *Meninos pulando carniça*; *Meninos soltando pipas*; *Meninos no balanço*; *Meninos com carneiro*; *Roda infantil*.

Enquanto a dinamizadora de Artes trabalhava aspectos relevantes à sua área, tendo como recurso ilustração das telas relacionadas acima, os dinamizadores de Educação Física trabalhavam a experiência do movimento que havia por detrás daquelas telas. Quando as experiências se esgotavam, eles acrescentavam outras atividades e/ou adaptações de brinquedos, por exemplo: balanço com pneu, bola de pilates, gangorra, bola de sabão, túnel com elástico (labirinto = buscando a saída), ponte em rede, saco de box, soltando pipa, pião.

Segundo relato de Alexandre, sem muito direcionamento no início da carreira, ele trabalhava a atividade pela atividade, com duração de um semestre. No segundo semestre, após vários questionamentos, ele atentou para repensar e sistematizar

sua prática docente. Isso ocorreu de forma processual, à custa de muita pesquisa e troca com outros docentes, de modo especial com o outro dinamizador com quem fez parceria e, de início, Alexandre observou sua prática para que servisse de possibilidades de trabalho. Houve também contribuições das pedagogas e, em momentos pontuais, com as regentes de classe, quando apresentavam uma visão evidente de psicomotricidade.

Foi a partir de suas leituras, interpretações e reflexões sobre suas práticas que Alexandre passou a ser autor de sua própria prática, tendo condições e confiança para ir além do que estava posto e trabalhado.

2.3 LUGAR DE INVESTIGAÇÃO

A instituição de ensino de Educação Infantil envolvida nesta pesquisa começou a discussão e estudos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico em 2006, nos encontros de formação continuada e grupos de estudos previstos no calendário. Nesses encontros, foram estudados textos de diversos autores e foram realizados também alguns estudos e palestras com colaboradores que ajudaram a definir alguns pontos importantes para sua elaboração.

O Centro Municipal de Educação Infantil “Dr. Denizart Santos” funciona em um prédio de dois pavimentos, inaugurado no ano de 1998, embora, há muitos anos, já existisse na comunidade atendendo crianças em espaços alternativos.

A unidade tem capacidade de atendimento para aproximadamente 350 crianças, distribuídas e 16 turmas, oito nos turnos matutino e vespertino, do Grupo I (Berçário I) ao Grupo VI (Pré), atendendo 15 crianças em tempo integral.

A área ocupada pela escola conta com os seguintes ambientes: oito salas de aula, uma sala de informática, um espaço de leitura, uma sala de multiuso (encontra-se em processo montagem dos equipamentos recebidos pelo MEC para o atendimento de crianças com necessidades especiais), seis banheiros infantis, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores e uma de pedagogo, dois

minidepósitos – um para materiais de limpeza e outro para material pedagógico -, uma cozinha, um depósito para merenda, uma lavanderia, um refeitório, um minirrefeitório no Grupo I e II, uma minicopa no Grupo I, três banheiros para funcionários, um pátio com uma área coberta e outra descoberta, uma sala que atende às atividades de balé/ginástica¹⁸ e vídeo.

Todos os ambientes da escola possuem os equipamentos, mobília e materiais que atendem às necessidades.

A Equipe Escolar, nesse ano letivo, era composta por uma diretora, quatro pedagogas, uma pedagoga/coordenadora técnica de tempo integral, dois assistentes administrativos, dezenove professores regentes, três professores dinamizadores (dois de Educação Física e um de Artes), duas professoras especializadas em deficiência mental e uma bilíngue, duas instrutoras de Libras, dez estagiários¹⁹ (distribuídos entre os grupos que atendem crianças menores, alunos com algum tipo de deficiência, laboratório de informática e atividades variadas com os grupos maiores), doze auxiliares de berçário, quatro merendeiras, onze auxiliares de suporte operacional (responsáveis pela limpeza da unidade escolar) e quatro vigilantes.

O CMEI “Dr. Denizart Santos” situa-se na parte baixa da Ilha do Príncipe, bairro da área central da Capital e próximo ao terminal rodoviário de Vitória. A área foi sendo ocupada na década de 50 e adensada nas décadas de 60 e 70, devido à pressão por moradia. Essa ocupação desorganizada faz com que o bairro tenha muitos problemas sociais. Estruturado de forma não convencional, é constituído pela aglutinação de casas que formam entre si pequenos becos por onde circulam seus moradores.

¹⁸ Nesse espaço a professora dinamizadora de Educação Física Giovana Barbosa desenvolve um projeto de balé e ginástica geral que tem como objetivo favorecer às crianças novas atitudes, pensamentos, sentimentos, formas de apreciar o artístico por meio de mostras coreográficas, ginástica e teatro e também pelo envolvimento da comunidade com o universo da dança e atividades de expressão e movimento.

¹⁹ A contratação desses profissionais ocorreu no início do ano letivo e cessou ao final do corrente ano.

A estrutura do bairro evoluiu bastante. Suas ruas e becos estão pavimentados. Possui rede de esgoto, água encanada e coleta de lixo regular. Há falta de áreas de recreação e lazer adequadas para crianças e jovens, o que aprofunda ainda mais a instabilidade social do bairro, canalizando as energias e oportunidades para a violência e a criminalidade. Segundo pesquisas divulgadas na mídia local, a Ilha do Príncipe é considerada um dos bairros mais violentos de Vitória. A proximidade do bairro com a estação rodoviária e com o Porto de Vitória facilitou o acesso de turistas, gerando uma grande diversidade de questões sociais.

A comunidade escolar é formada por uma clientela de nível socioeconômico variável, constituída de trabalhadores autônomos ligados ao setor terciário, ambulantes, camelôs, pedreiros, domésticas, pequenos comerciantes, funcionários da Flexibrás, CODESA e PMV.

O CMEI atende aos moradores da Ilha do Príncipe em sua maioria, mas também os bairros vizinhos, como Vila Rubim, Centro, Alagoano, Caratoíra, Quadro, entre outros.

A comunidade teve a oportunidade de participar da construção do Projeto Político-Pedagógico em fórum de pais, reuniões, bem como por meio de uma pesquisa endereçada aos pais de alunos e também a algumas famílias da comunidade que não tinham filhos na escola, subsidiando com importantes dados.

Após a tabulação dos dados, foi constatado que, para a maioria dos pais, a função do CMEI é alfabetizar a criança para ela adquirir novas aprendizagens e ajudar os pais que precisam trabalhar.

Sua missão, no entanto, consiste em oferecer uma educação de qualidade, criando um ambiente onde todas as crianças desfrutem do acesso à cultura, tornando-se membros da comunidade, valorizados com base no diálogo, encaminhando ações que assegurem uma educação que contribua para a formação de pessoas autônomas e responsáveis, uma educação emancipadora, que promova a justiça e a igualdade social.

Diante das funções a serem desenvolvidas pelos segmentos da escolar, e não perdendo o foco desta pesquisa, identificamos no PPP algumas propostas de ações no que tange à dimensão administrativa e pedagógica. Essas indicações foram alvo de observação em campo.

Na dimensão administrativa, aparecem propostas como possibilitar a reflexão coletiva que favoreça o diálogo, o respeito e a autocrítica; promover formação continuada dos profissionais para atender às crianças com necessidades educacionais especiais.

Já a dimensão pedagógica destaca-se em organizar tempos-espacos qualificando o trabalho pedagógico; relacionar a formação continuada do professor e a dinâmica de sua prática em sala de aula.

Quanto às diretrizes curriculares, a unidade de ensino tem como objetivo possibilitar um currículo vivo e dinâmico, em que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos aspectos físico, afetivo, cognitivo-linguístico, social, ético e estético, adequando a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Desse modo, buscando uma prática que considera o conhecimento como trama tecida no cotidiano, o grupo optou por trabalhos com projetos, estimulando os envolvidos ao interesse, cooperação, curiosidade, desprendimento e pesquisa.

O documento registra ainda que, além do trabalho com projetos, é importante que o professor conheça outras metodologias que promovam interação entre as crianças, possibilitando a exploração dos espaços e objetos, considerando sempre as necessidades do brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens. Nessa perspectiva, trabalham com sequências de atividades, oficinas e com atividades isoladas, desde que sejam significativas para a criança.

No que se refere à rotina semanal, há uma organização destinada ao planejamento dos professores, correspondendo a 50 minutos cada aula. Ressalta também que

todas as terças e quintas-feiras, o horário das 11h30min às 12h fica destinado à reunião com a equipe e, nos outros dias, à organização do professor.

No aspecto formação continuada, os momentos destinados a esse fim são contemplados em calendário escolar encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, destacando que a dinâmica do conhecimento e da realidade social que perpassa a práxis pedagógica requer uma atualização constante de todos os profissionais, de maneira que o sentido sobre o trabalho pedagógico seja construído e reelaborado à luz da relação entre a teoria e a prática e da organização escolar e de trabalho.

O documento analisado apresentou alguns projetos desenvolvidos no CMEI, como o “Projeto Alimentação Orgânica”, “Projeto Bilíngue”, “Era uma vez”, “Ética e formação de valores para o exercício da cidadania”, “Projeto de balé e ginástica geral”, “Data querida” e “Projeto tempo integral”.

Os dados acima foram extraídos do documento oficial do CMEI que, diante dos indicativos correlacionados com nosso objeto de estudo, foram acompanhados em sua efetivação e analisados, observando de que maneira favoreciam as práticas de formação do professor colaborativo desta pesquisa.

3 PARA INÍCIO DE CONVERSA... A INFÂNCIA, A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, iniciamos uma possível interface com o nosso objeto de estudo por meio de três temáticas que emergiram do trabalho de campo: infância, docência e formação de professores. Tais temáticas foram surgindo paralelamente ao trabalho de campo, em diálogo com literaturas e fruto de inquietações advindas do lugar e do contexto pesquisado.

3.1 A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS

Trazemos algumas discussões circunscritas na temática infância, a fim de melhor compreender o universo da infância e das crianças. Dentre essas temáticas, é lugar comum²⁰ falar de crianças como sujeitos de direitos; de cultura(s) infantil(is); de brinquedos, brincadeiras e brincar; de educar e cuidar, bem como de pedagogia.

Kramer (2006) encontra, na obra de Walter Benjamin, contribuições significativas relacionadas com a cultura infantil e a infância. Para ele, as crianças “*fazem história a partir do lixo da história*”, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados, uma vez que os brinquedos, de modo geral, documentam a maneira como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos oferecidos pelos adultos à criança que permitem a ela desenvolver a sua fantasia e, em contrapartida, outros são simplesmente impostos por eles. Em ambas as situações, a resposta da criança se dá por meio do brincar, pelo uso do brinquedo, assim, como pelas suas escolhas particulares (BENJAMIN, 1984, p. 14).

A criança, quando brinca cria e recria possibilidades outras de significar e ressignificar o que está à sua volta, considerando situações, pessoas ou brinquedos-objetos. Sua imaginação e fantasia fazem com que “seu mundo” seja

²⁰ Os lugares comuns abordados por Correia (1999, p.1) encontram-se associados à ideia de comunhão de um lugar, de partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que também é um lugar comum, caracterizando-se em importantes instâncias de produção de ocultações, sendo essas mesmas instâncias de produção de ilusões partilhadas.

encantado e mágico, onde tudo é possível, de acordo com suas interferências e vontades. Afinal, a criança, ao brincar

[...] quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo. Enquanto que [...] o adulto percorre esse caminho em sentido inverso, porque no brincar está a origem do seu gestual cotidiano [...], uma vez que [...] nossos hábitos são “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror” (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Nessa lógica, a cultura infantil é considerada como criação e produção, pois as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura na qual estão inseridas, tendo possibilidades de socializar e interpretar conhecimentos, remetendo-se ao seu espaço e tempo.

Ao manipular artefatos, na tentativa de explorar, conhecer e descobrir o mundo do qual fazem parte, as crianças, atuando sobre objetos, normalmente os liberam de suas utilidades, atribuindo significados diversos às coisas, fatos e artefatos. A essa perspectiva de recriações e ressignificados consiste o potencial da brincadeira, característico da ação infantil, compreendida como experiência da cultura.

A criança pensa e interpreta o mundo que a cerca de modo muito particular. Mesmo que essas formas de representação e simbolização façam parte de um modo muito peculiar de interação com as realidades sociais, elas demonstram uma presença cívica nos diferentes tempos e espaços que ocupam, nas diversas manifestações de linguagens e nos seus diferentes enfrentamentos com a ética e a moral criadas pelos adultos (ARAÚJO, 2005).

Ao falar de crianças referentes à pequena infância, no contexto em que pesquisamos, estamos nos referindo a dois subgrupos: as crianças com idades compreendidas entre zero e três anos, que frequentam turmas de berçário e maternal, e as crianças maiores, de quatro a seis anos,²¹ que cursam a pré-escola.

²¹ Vale aqui ressaltar que, segundo documento legal que rege a educação básica brasileira, a partir de 2010, os municípios responsáveis pela oferta educacional deverão adequar-se às novas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 6º, que prevê o ingresso obrigatório de crianças com seis anos completos no primeiro ano do ensino fundamental, respeitando a data-base de cada Secretaria.

Neira (2008) reconhece as crianças como sujeitos sociais e historicamente marcados pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Elas são cidadãs, são pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Dentre as conquistas legais relacionadas com os direitos da criança, podemos destacar, na Constituição Federal, o art. 7º, XXV, que assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas.

Já na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Infantil aparece como parte constituinte da educação básica, apontando a necessidade de articulação entre as modalidades de ensino que a compõem: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tendo participação inclusive no repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Outro aspecto relevante aos direitos da criança, quanto à sua organização em espaços organizados pelo Sistema, remete-se à transferência da responsabilidade pelo atendimento dessa clientela em alguns municípios do Brasil, passando da Assistência Social para a área educacional. Tal conquista também é amparada pela LDB nº. 9.394/96.

A partir do momento em que espaços educacionais são pensados e organizados para o atendimento de crianças da pequena infância, surgem as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, tornando-se imprescindível refletir sobre um determinado recorte da Pedagogia, de maneira a aproximar-se das particularidades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância (BARBOSA, 2006).

A Pedagogia da primeira infância difere-se de outros campos pedagógicos em detrimento da ênfase dada a questões relacionadas com o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas e culturais das

diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam ou andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, bem como as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e diferenciações relativas ao cuidado e à educação de crianças bem pequenas (BARBOSA, 2006).

A Pedagogia da Educação Infantil, além das características enunciadas acima, necessita constantemente refletir acerca do contexto onde é produzida a educação da pequena infância, fazendo-se necessário o estabelecimento de relações com outras questões da Pedagogia, como a ação educativa e o currículo, constatando-se os resultados que tais formas de produzir e ver o mundo causam a um determinado grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição educacional e em certo contexto (BARBOSA, 2006).

Nesse prisma, segundo a autora, as Pedagogias da Educação Infantil apresentam a educação de crianças pequenas como foco central de sua teorização, considerando-as em sua construção como sujeito de relações, introduzidas em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas peculiares de pensar e expressar-se, bem como com os aspectos internos associados ao funcionamento institucional e a aspectos didáticos de sua rotina diária.

É nesse interagir-se com o outro, com os objetos e com a própria cultura²² “[...] que a criança apreende determinados conteúdos e sobre eles constitui o seu próprio olhar, transformando-os constantemente e se transformando em função deles”. O mesmo sentido se dá quando ela atua sobre experiências pedagógicas que lhe são oferecidas (NEIRA, 2008).

Para Neira (2008, p. 59):

²²Concordamos com a concepção de cultura de Geertz (1989), quando vista com os significados que o homem foi construindo em sua trajetória cotidiana e histórica. Tais significados criados pelo homem irão alimentar seus movimentos mais ousados, como também representarão suas amarras, agregando aspirações do homem, aprisionando-o e controlando-o: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias [...]” (GEERTZ, 1989, apud ASSUNÇÃO, 2007, p. 36).

À escola de Educação Infantil cabe, portanto, elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais apreendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade.

A proposta pedagógica desenvolvida pelos profissionais de Educação Física na Educação Infantil vem se materializando nos dias atuais sob três tendências: recreação, psicomotricidade e o desenvolvimento a aprendizagem motora²³ (GARANHANI, 2008).

Nessa fase de educação escolar, a prática pedagógica do movimento deverá ser norteada por três eixos relacionados com a autonomia e a identidade corporal, socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis.

Correlacionando com nosso objeto de estudo e, mesmo tendo clareza dos nossos objetivos a serem alcançados, acompanhamos algumas práticas docentes cotidianas, ou seja, a materialização propriamente dita do que antes foi planejado, em busca de elementos que de fato confirmassem (ou não) a orientação acima relacionada. Sendo assim, o professor que trabalha com essa faixa etária enfrenta um complexo desafio: o de decidir quais orientações privilegiar nas relações com suas crianças e quais implicações poderá ter essa escolha. Afinal, vale ressaltar aqui que a criança é um dos interlocutores com os quais o professor estabelece vínculo, relação direta e indireta. Nesse jogo de interação pedagógica, as relações entre docente e crianças se estabelecem, se constroem e reconstroem. É também nessa relação de ressignificação que o professor tem a possibilidade de tentar ver o mundo da criança, refletindo (ou não) suas concepções e decisões pedagógicas, profissionais e pessoais.

A autora acrescenta, ainda, que tais eixos, autonomia, identidade corporal, socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis, devem

²³ Essas tendências são citadas pela autora tendo como fonte o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física /NEPEF/UFSC (1996).

fazer parte do fazer pedagógico da Educação Infantil mesmo que, ao elaborar atividades, ocorra o predomínio de uma sobre a outra, de acordo com as características e necessidades do educar e cuidar, princípios básicos presentes em cada idade da criança pequena. Ressalta que um eixo não exclui o outro, pois eles se completam em consonância com as leis reguladoras do desenvolvimento de Wallon (GARANHANI, 2008).

Segundo afirmações de Kramer (1992), para a implementação de uma orientação ou proposta pedagógica e para pô-la em prática de modo a atingir as metas educativas traçadas, é necessário que exista uma articulação flexível e coerente entre os pressupostos teóricos que darão embasamento para a materialização de tal proposição, bem como dos materiais didáticos, incluindo móveis e espaços amplos e iluminados. Desse modo, ela sugere aos professores de Educação Física, atuantes nessa modalidade, que eles “[...] devem se preocupar em organizar ambientes de aprendizagem que propiciem a vivência de uma variabilidade de movimentos com diferentes materiais [...] e também, de movimentos que não exijam o uso de materiais” (KRAMER, 1992, p. 85).

Para Angel (1995), citada por Garanhani (2008), a organização de um espaço de aprendizagens não se resume em oferecer variados materiais para que as crianças brinquem simplesmente. Faz-se necessária a escolha e a combinação de materiais oportunos aos objetivos almejados, levando em consideração que tais materiais devem ser atrativos, acolhedores e seguros.

3.2 A DOCÊNCIA

Discutiremos neste tópico algumas questões introdutórias relacionadas com a docência, considerando-a como práticas que superam as expectativas da prática pedagógica de sala de aula, como: os momentos de planejamento do professor, as reuniões pedagógicas, iniciativas, ações e atitudes desse profissional no ambiente escolar, bem como as variadas relações e inter-relações estabelecidas nesse cotidiano com os diferentes sujeitos que o compõem.

Ao considerar a docência como práticas desenvolvidas para além dos muros escolares, diretamente ligadas ao professor, estamos indicando as possibilidades que esse sujeito cria, recria, insere-se ou está inserido cotidianamente nesse processo de construção. “O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (AZZI, 2002, p.40).

Nesse intervir no mundo e em si mesmo, buscando ferramentas do/no cotidiano que contribuam para o seu crescimento pessoal e profissional, o professor vai atribuindo sentidos e se constituindo como docente.

Nessa busca e interações, ele lança mão do saber pedagógico, construído no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, bem como da prática docente que corresponde à manifestação desse saber, fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2002).

Desse modo, o dia a dia desse profissional depende do conhecimento tácito que ele movimenta, dinamiza e organiza durante a sua própria ação pedagógica. Diante de variadas situações vividas no contexto escolar, o professor recorre a seus recursos intelectuais para preparar um diagnóstico rápido da situação vivida, projetar estratégias de intervenção e pressupor o andamento futuro dos acontecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, apud AZZI, 2002).

O trabalho docente consiste, então, em uma prática social que se constitui no cotidiano dos sujeitos que nela se encontram envolvidos, nos variados tempos e espaços da escola pensados e organizados, bem como para além desses muros institucionalizados.

Sendo assim, reconhecemos a importância necessária da ação ativa do sujeito envolvido nesse processo de ser docente, não apenas como mero executor de práticas pedagógicas, mas como indivíduo/docente em constante construção. É nessa construção de ser docente que ele busca

[...] reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 113).

Relatar os resultados obtidos de situações vividas pedagógica e intencionalmente planejadas, analisando criticamente os pontos positivos e as fragilidades desse processo, levando em consideração as variadas relações estabelecidas com os sujeitos que se encontram nesse espaço escolar – crianças, espaço físico, espaços de formação e demais profissionais – requer do professor um esforço pessoal de construção reflexiva. Ao elaborar e sistematizar seus registros e relatos, ele está produzindo sentido ao que está registrado. Assim é ele o produtor dessa escrita. Nessa lógica, “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, apud LOPES, 2009, p.45).

O ato de narrar as experiências vividas e colocar-se em xeque favorece ao docente fomentar situações intrínsecas e extrínsecas de inquietações e refletir sobre o seu estar na profissão. Relacionado com a docência na Educação Infantil,

É importante que as crianças e adultos possam relatar suas experiências sociais, submetendo-as às análises dos demais, para que seja possível melhor refletir sobre elas. Ouvir a opinião dos/as companheiros/as e comentar as situações vividas pelos/as colegas de trabalho ou de escola possibilitará a coletivização das vidas, a atribuição de significados individuais e grupais, o compartilhamento das sensações e impressões pessoais e o estabelecimento de diferentes perspectivas de análise e crítica (NEIRA, 2008, p. 60).

Diante da natureza pedagógica da atividade profissional docente e da construção pessoal e humana de apropriação do conhecimento por parte do professor e alunos/crianças, concordamos com Corsino (2007) em suas proposições baseada

em textos de Walter Benjamin, quando nos diz que “[...] é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos [...]” (CORSINO, 2007, p. 57).

Esse pressuposto traz algumas implicações para os docentes que atuam na Educação Infantil, independentemente da especificidade da área de conhecimento na qual desenvolvem seu trabalho pedagógico. Assim, é relevante para o professor observar o quê e como cada criança está produzindo significado nesse processo de interação consigo e com o outro com o qual interage. O exercício do refinamento, quanto ao olhar sensível para as produções infantis, propiciará ao docente conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo construídos e apropriados por elas, bem como os elementos culturais do grupo social em que estão inseridas.

Nóvoa (1995) reconhece como importante o diálogo entre os professores para a consolidação dos saberes advindos da prática profissional e a criação de redes coletivas de trabalho, contribuindo, assim, para a afirmação de valores próprios da profissão docente.

Nesse contexto, como afirmamos, reconhecemos o docente da Educação Física como um agente importante na troca de saberes e experiências com os professores regentes de classe que atuam na Educação Infantil. Afinal, se, por um lado, temos como perspectiva uma mudança institucional da escola e social (e por isso não restrita ao ambiente escolar), por outro, sabemos que essa não é tarefa de um professor ou disciplina isolados, mas uma ação coletiva e que “[...] leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente [...]” (ZEICHNER, 1992, apud PIMENTA, 2006).

Faz-se necessário reconhecer que a atividade profissional de todo docente possui um caráter pedagógico, ou seja, “[...] vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e

apropriação de saberes e modos de ação”. Nessa lógica, “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamentos e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 16).

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

No tópico a seguir, discutiremos questões acerca da formação inicial e continuada, entendendo que essa formação se constitui por meio de um processo de (re)construção permanente, constante e que, apesar de se materializar em variadas instâncias, requer do indivíduo participação ativa e crítica, bem como alguns investimentos pessoal e profissional. Nessa lógica, levantamos aqui algumas das possíveis práticas de formação mobilizadas nessas instâncias de formação.

Nóvoa (1995, p. 25) ressalta o papel importante da formação inicial e continuada e do investimento pessoal e profissional do professor, quando diz que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Esse processo de formação envolve alguns investimentos, como o esforço pessoal, um trabalho livre e criativo sobre sua trajetória e projetos próprios, visando à construção de uma identidade que também é uma identidade profissional.

Acrescenta ainda o autor que a formação é construção, processo de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de uma identidade pessoal. Ela não se constrói por meio de acúmulos de conhecimentos ou técnicas, mas, sim, por “[...] um trabalho de reflexividade crítica, sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1995, p. 25). Daí a importância do investimento pessoal e de não se desprezar o saber da experiência, uma vez que, quando nos referimos à reconstrução/ressignificação dessas práticas, pressupomos uma “construção” e “significação” inicial, intimamente ligadas a vários contextos.

Com o intuito de entender os princípios que determinam a maneira como as experiências de formação continuada de professores têm se manifestado, principalmente no campo da Educação Física, quatro possibilidades são levantadas e analisadas detalhadamente por Heringer (2008): a) *as instâncias formadoras*, compreendidas pelas universidades de forma geral; b) *a gestora central*, entendida como as Secretarias de Educação e/ou coordenações centrais de redes de ensino; c) *a gestora local* relacionada com o coletivo de profissionais de cada unidade de ensino; d) *as oriundas de iniciativas pessoal*, ligadas ao professor.

A formação de um profissional configura-se não como um processo linear, mas por um processo contínuo, devendo acompanhar toda a sua trajetória de vida, levando em consideração todas as ações educacionais inerentes à formação continuada, assim como as expectativas dos sujeitos envolvidos nesse processo de segmento e construção.

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação, a formação continuada aparece como uma tentativa de solucionar boa parte dos problemas enfrentados pela educação num cenário atual, onde a qualidade do ensino vem sendo questionada, diante dos resultados obtidos pelos indicativos de avaliação utilizados pelo MEC e pesquisas acadêmicas.

No entanto, a efetivação dessas ações de formação apresenta-se geralmente em forma de eventos pontuais, destacando-se as palestras, conferências e oficinas, bem como cursos de pequena ou longa duração.²⁴ Apresentam-se ainda as ações de educação a distância e o envolvimento em projetos que reúnam profissionais de instituições formadoras (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000).

Apesar do discurso, a gestão central, juntamente com as instâncias formadoras não demonstram a mesma preocupação com essa garantia de formação. Tal constatação sustenta-se por estudos que evidenciam uma realidade atual em que “[...] as instâncias de gestão central assumem o papel principal na organização e definição dos espaços de formação, cabendo às instâncias formadoras o papel de assessoria acadêmica” (HERINGER, 2008, p.33). Desse modo, a gestão central

²⁴ A esse atribuímos os cursos de aperfeiçoamento e especialização.

assume, de forma sistemática, a condução desse processo, detendo a centralização das ações formadoras, pois, considerando a relativa autonomia que os professores universitários – assessores – demonstram em fazer parte desses movimentos de formação, direta ou indiretamente, eles tendem a satisfazer os interesses político-ideológicos definidos nessa instância de poder central (HERINGER, 2008).

Com relação às práticas de formação materializadas pela instância gestora central, o município de Vitória, em 2007, assumiu a responsabilidade na organização de uma política de formação continuada, considerando a escola como o local onde de fato deverá acontecer a principal parte de todo o movimento formador. No entanto, para que se materializem tais ações pensadas de modo a propiciar momentos em que o professor reflita sobre a sua prática, é sugestionado que a escola articule diferentes tempos e espaços de formação, de modo a permitir condições necessárias para que esse processo se materialize. Nessa lógica, tendo como concepção a pesquisa-ação, sua proposta de política de formação sustenta-se na integração entre conhecimento e ação, visando a melhorar a prática do professor, apropriando-se de novos conhecimentos, permitindo que ele reflita sobre sua prática, de modo que se responsabilize pelo processo educativo em sala de aula.

A formação continuada, segundo a definição proposta por Molina (2001), é evidenciada e embasada na autonomia e protagonismo dos professores envolvidos nessas práticas de formação. Afinal, eles são os atores que devem não só participar passivamente de processos de formação, mas, essencialmente, decidir seus objetivos e organizar seu funcionamento.

O estudo realizado por Carvalho e Simões (2002) – com o qual se pretendia analisar os textos divulgados em alguns dos periódicos de maior importância da área de educação, publicados no Brasil, entre os anos de 1990 e 1997 – sobre o processo de formação continuada dos professores evidenciou que,

De modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes

a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 172).

Apesar de existirem distinções substanciais em relação a esse conceito nos vários programas de formação continuada no Brasil e no mundo, todos, de alguma maneira, se aproximam de uma das três diferentes concepções existentes de como se deve formar o educador continuamente, como as categorizadas por Carvalho e Simões (2002). Na classificação procedida por essas autoras, explicitam-se conceitos de formação continuada como: aquisição de informações e/ou competências, prática reflexiva e conhecimentos para além da prática reflexiva.²⁵

Numa tentativa de manifestar as ações de formação continuada que se materializam pela instância gestora local, podemos destacar práticas desenvolvidas em espaços/tempos pensados e organizados pelo corpo técnico-administrativo escolar. A ele caberia a responsabilidade e compromisso em articular situações que favorecessem trocas de experiências/vivências relacionadas com o âmbito profissional, planejamentos individuais e coletivos, interações entre os profissionais da educação que ali atuam de forma a compartilhar as práticas desenvolvidas nessa unidade de ensino, bem como provocar reflexões sobre as práticas cotidianas efetivadas, permitindo a participação ativa desses docentes.

Na unidade de ensino pesquisada, pudemos acompanhar de perto alguns desses momentos de formação. Em nosso caso específico, tivemos como foco observar e acompanhar um professor de Educação Física do CMEI selecionado. Ao nos depararmos com o dia a dia desse docente, com as dinâmicas cotidianas dessa escola e com as interações estabelecidas principalmente com as outras

²⁵ As classificações acerca dos conceitos de formação continuada citadas acima serão aprofundadas mais adiante, nos capítulos seguintes.

dinamizadoras,²⁶ passamos a observar a evolução dessas práticas de formação, assim como de alguns momentos pontuais de efetivação de práticas cotidianas.²⁷

André (1994, p.174) salienta que a “[...] formação deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional”.

Essa autonomia pode ser compreendida como os mecanismos pessoais e individuais criados/percebidos ou reconstruídos pelo professor, de maneira que ele não fique passivamente somente à espera de interferências outras que lhe proporcionarão “momentos de formação”. Tal atitude singular apresenta-se justamente como o ato de perceber as possibilidades de crescimento pessoal e profissional, enxergadas para além do que está posto e imposto pelas instâncias de formação abordadas até aqui, criando e buscando novas alternativas de construção desse processo de formação continuada.

²⁶ Refirimo-nos aqui à outra dinamizadora de Educação Física bem como à dinamizadora de Artes. Os três, juntamente com o apoio do corpo técnico-administrativo, desenvolvem um trabalho articulado entre essas duas áreas de conhecimento, realizando adaptações nas atividades, explorando as possibilidades de criação, vivências, experiências e resolução de problemas das crianças.

²⁷ Práticas essas vivenciadas pelas crianças em sua rotina diária, pelos profissionais que nessa escola atuam – experimentando as práticas vividas pelas crianças, como também pelos pais em momentos articulados pela unidade escolar, de modo a compartilhar com as famílias das crianças um pouco do que esse espaço tem proporcionado a elas.

4 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

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.

Uma vez que nosso objeto de estudo constituiu-se em compreender as práticas de formação continuada de um professor Educação Física que atua na Educação Infantil, apresentamos a seguir alguns indicativos percebidos e compreendidos como eixos de análise, referindo-se às redes mobilizadoras²⁸ e às relações construídas pelo professor colaborador com as crianças, as pedagogas, os professores e auxiliares, a diretora e também com os registros de aula, enfim, com a instituição.

4.1 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES: CONSIGO MESMO E COM OS OUTROS COM FINS À ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este primeiro eixo de análise nos remete a uma reflexão de como o professor colaborador da pesquisa dialoga com ele próprio e com os outros na tentativa de constituir-se como docente, na construção de identidades, de novas possibilidades de trabalho pedagógico, num esforço pessoal de reflexão sobre a sua ação em variados aspectos.

²⁸ Entendemos que o processo de formação continuada se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores e que não se trata de um processo de natureza isolada. É por meio das ações, (re)significadas e interações estabelecidas consigo mesmo e com outros que o professor vai tecendo suas redes de relações mobilizadoras, seus fios significativos de âmbito pessoal e profissional – característicos em suas reflexões individuais e/ou coletivas, ações pedagógicas, na construção de saberes e conhecimentos –, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento e realização de suas atuais atividades ou de outras que se coloquem em evidência. Acatamos prontamente a sugestão da banca de qualificação para tratarmos com mais afinco essas redes mobilizadoras que o professor tece e estabelece no seu dia a dia, o que facilitou em muito o nosso trabalho de organização e análise das informações coletadas.

Investigar a docência implica um esforço de escolher caminhos a serem seguidos como alternativas de estudo e análise. Isso se dá pelo fato de a docência se caracterizar como “[...] um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

No entanto, para que de fato essa identidade profissional se configure,

[...] há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os baseando-se com o campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade *epistemológica* decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

O professor colaborador apresenta algumas inquietações quanto às suas práticas profissionais, o que o faz refletir sobre algumas possibilidades e alternativas de trabalho:

O que tenho à minha disposição com relação ao espaço, tempo e materiais? O que posso realizar? Como seria sua materialização e metodologias a serem utilizadas? O que de fato quero fazer e o que preciso para realizá-lo? Que ferramentas utilizar levando sempre em conta a construção e acesso às culturas (múltiplas, diversidade, cultura corporal, música, arte, teatro)? Dentro dessa cultura infantil (seja ela oriental, seja ocidental) quais posso estar possibilitando seu acesso às crianças, pensando num “projeto” com duração inicial de três anos? (ALEXANDRE, 12-3-2009).

Na autoconsciência, em uma das três dimensões²⁹ analisados por Nóvoa (2000, p. 16) que sustentam o processo identitário dos professores, “[...] tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção [...]. É

²⁹ Nóvoa menciona três dimensões que sustentam o processo identitário dos professores, reconhecidas como três AAA: Autoconsciência – com suas considerações citadas acima; Adesão – reconhece que, para ser professor, há implicações sempre à adesão de princípios e valores, investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens e adoção de projetos; Acção – nesta dimensão decisões de caráter profissional e pessoal são mobilizadas na escolha de melhores maneiras no agir pedagógico, referentes às técnicas e métodos a serem utilizados.

nessa importante decisão da profissão docente que [...] a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste processo reflexivo”.

Acrescenta ainda que “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...]” (NÓVOA, 2000. p. 16). Desse modo, processe o autor, a construção de identidades “[...] é um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16).

Ao estabelecer um diálogo intrínseco de questões externas, sejam elas de natureza matérias, sejam humanas, situações e práticas docentes, Alexandre mobiliza saberes, experiências e expectativas de como se constituir professor ao longo de sua docência, investigando sua própria atividade e, a partir dela, construindo e (re)significando novos saberes num processo contínuo.

Ao organizar e planejar estratégias pedagógicas, Alexandre analisa e sistematiza questões relacionadas com o antes e o depois da materialização de sua prática, assim como se preocupa em acompanhar os vários processos envolvidos nesse contexto: planejamentos escritos e sistematizados, bem como o desenvolvimento de suas aulas, os conteúdos a serem trabalhados, considerando as características dessa modalidade de ensino e a especificidade da sua área de atuação, reflexões da e na sua docência, a receptividade e envolvimento das crianças nas atividades propostas, reflexão do que de fato atendeu às perspectivas iniciais, levantando outras possibilidades de efetivação e (re)significação, o seu compromisso com a educação e as necessidades de registrar o que foi vivenciado com e pelas crianças, assim como de produzir textos e artigos acadêmicos com o intuito de divulgar experiências e ampliar o diálogo sobre as variáveis presentes no campo da Educação Infantil com outras áreas de conhecimento.

Suas percepções e reflexões, mesmo que de caráter pessoal, não se dão de forma isolada. Existem redes de mobilização desses saberes que se constroem ao longo dessa experiência profissional e pessoal. Em Arroyo (2004), um dos hábitos que se consolida nesses processos de formação centrados em escolhas e nas práticas registradas e ressignificadas é a troca de experiências. Para tanto, espera-se dos

organismos centrais e técnicos a criação e articulação de redes de experiências, de práticas significativas entre os coletivos de professores(as), possibilitando encontros, oficinas e redes de comunicação, onde as práticas sejam socializadas, discutidas e reforçadas.

Pudemos acompanhar, na instituição de ensino pesquisada, em alguns de seus momentos de planejamento sistematizado, ações que se aproximavam da perspectiva apresentada acima, relacionadas com essas redes de experiência. Participamos de uma oficina de sucata em que uma professora regente de classe direcionou a confecção de um boneco de fantoche que seria mais uma alternativa de tentar seduzir a criança nos momentos de contação de histórias. Várias foram as situações de troca de práticas significativas entre os docentes e equipe técnico-pedagógica dessa unidade de ensino nesses espaços de formação. Os dinamizadores, por sua vez, sempre socializavam a documentação das suas práticas por meio de portfólio,³⁰ relatos e artigos acadêmicos.

Seu objetivo em produzir textos e artigos acadêmicos justifica-se em divulgar experiências e ampliar o diálogo de acordo com as situações presentes no campo da Educação Infantil, para além do ambiente escolar no qual desenvolve seu trabalho, buscando, assim, criar novas redes de contato e interação. Registra em seu caderno etapas dos processos de elaboração e aprovação dos artigos em andamento, disponibilizando-os sempre para nós, para que pudéssemos acompanhar seus passos rumo à construção de seus conhecimentos.

Nossa observação em campo aconteceu entre 3 de fevereiro de 2009 e 10 de julho do mesmo ano, semanalmente, em momentos de formação continuada sistematizada e direcionada ou não pela instituição, nos dois turnos. Vale ressaltar que, na maioria dos encontros,, dialogávamos em grupo, juntamente com as outras dinamizadoras. Afinal, nessa unidade de ensino, o trabalho realizado por esses profissionais acontece sempre em comum acordo, respeitando as especificidades de cada área de conhecimento.

³⁰ Discutiremos mais detalhes dessa prática no tópico a seguir, quando abordaremos, como questão central, as várias formas de registro utilizadas pelo Alexandre.

Em nossas observações, percebemos a preocupação de Alexandre em proporcionar às crianças vivências outras, mesmo com objetos e materiais já conhecidos e manipulados por elas. Pensava sempre e manifestava seu anseio em articular situações que favorecessem a participação e o envolvimento das crianças em momentos de experiências, descobertas, construção de conhecimentos e (re)significações.

Suas escolhas pedagógicas se originavam não só das interações que estabelecia com o corpo técnico pedagógico e administrativo do CMEI, mas também com as dinamizadoras parceiras, com as crianças e outros profissionais que ali desenvolvem seu trabalho. “[...] partindo do que é seu, do que sabe e controla: suas práticas, seus produtos e seu trabalho” (ARROYO, 2004, p. 150).

Para que houvesse de fato uma boa execução do que foi planejado, muitas vezes se fazia necessário um crédito por parte da instituição de ensino, e também o esforço e a colaboração dos demais profissionais. Isso porque várias vezes eram pensadas práticas que necessitavam de uma reorganização do espaço comum³¹ a todos, bem como de materiais não disponíveis e que deveriam ser providenciados.

Muitas vezes, nos momentos de planejamentos coletivos que aconteciam às terças-feiras, alguns acordos gerais eram estabelecidos para a efetivação de práticas ou eventos diferenciados envolvendo as crianças. Mediante os relatos de atividades significativas desenvolvidas pelos dinamizadores e de modo especial relacionadas com o projeto em desenvolvimento “Brincadeiras de Criança em Cândido Portinari”, bem como de relatos dos outros docentes referentes ao desenvolvimento das crianças nas atividades propostas, era possível perceber que, nessa instituição de ensino, há espaços para trocas de experiências. Os tempos são organizados de modo a garantir esses momentos de interação entre os docentes. Dessa forma, nesses momentos de planejamento sistematizado, os professores tinham a liberdade de “[...] levar para os encontros e para as pautas de reuniões, dos cursos e das reflexões, dos seminários e das oficinas, suas práticas, sobretudo aquelas com

³¹ Os espaços do pátio e os dois pequenos parquinhos eram utilizados não somente pelos dinamizadores de Educação Física como também pela dinamizadora de Artes e as demais professoras regentes de classe. Tudo acontecia por meio de rodízios previamente planejados pelas pedagogas e acordos entre os docentes.

que eles mais se identificam, de que mais se orgulham, as mais positivas, ou significantes para eles [...]” (ARROYO, 2004, p. 150) de modo a “[...] fazer desses encontros tempos e espaços de ressignificação coletiva dessas escolhas individuais e coletivas” (p. 150) ainda conforme o autor.

Com o intuito de aproveitar todos os momentos em que estávamos nessa instituição, em algumas situações almoçávamos no refeitório com Alexandre, com as duas dinamizadoras e com outros funcionários. Numa dessa ocasião, após a refeição, ficamos conversando com dinamizadores e Alexandre relatou que, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados nesse primeiro semestre e considerando as características dessa modalidade de ensino e a especificidade da sua área de atuação

[...] está havendo autonomia dos professores dinamizadores tanto os de Educação Física quanto os de Artes para trabalhar com os conteúdos escolhidos. Eu, particularmente, gosto de trabalhar na visão da cultura corporal do movimento e o referencial de trabalho da cultura infantil. Em meus registros de práticas semanais, relato a aceitação das práticas apresentadas às crianças, sua efetivação e concretização dessas práticas. Diante dessa análise, busco parcerias com outros colegas dinamizadores. Tento usar conhecimentos de Vygotsky, Piaget e Paulo Freire como ferramentas de trabalho [...] (ALEXANDRE, 5-3-2009).

O ser humano se dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão. O pensamento reflexivo nos abre para a realidade, ao mesmo tempo em que amplia nossos horizontes de possibilidades, buscas e conhecimento. Sendo assim, é no ato de criar e recriar formas e modelos, bem como espaços e tempos para a reflexão que se repousa a possibilidade de instauração de um processo de autonomia e liberdade pessoal e profissional. É nesse processo de busca e (re)significações constantes, que são mobilizados pelo professor na constituição de uma identidade docente, elementos como: a reflexão da sua prática e trajetória de vida; as buscas por respostas de inquietações oriundas desse campo de atuação; a sua procura autônoma e alternativa de novas práticas

de formação – autoformação; – e as suas relações tecidas e estabelecidas ao longo desse percurso.

4.2 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM OS PLANEJAMENTOS E COM OS REGISTROS DE AULA

Nossa intenção, neste eixo de análise, perpassa por aprofundar algumas questões acerca das relações estabelecidas de Alexandre com seus registros pessoais produzidos no contexto da Educação Infantil. Entendemos ser essa prática mais uma rede mobilizadora nesse processo de formação continuada no qual ele está inserido, compreendendo a contribuição desses registros na sua formação e no desenvolvimento profissional.

Diante das variadas possibilidades de registros produzidos e sistematizados pelos professores, como diários de classe, atas de reuniões, livros de registros de trabalho coletivo, caderno de registro de plano de aula, portfólio, entre outros, acreditamos que sua construção é um importante indicativo nas diferentes funções no trabalho pedagógico.

Em nossas análises, com base no que acompanhamos em campo e nos materiais disponibilizados por Alexandre, referentes às suas experiências de formação desde o início da sua docência, centramos considerações em seus cadernos de plano de aula, portfólio digital e artigos.

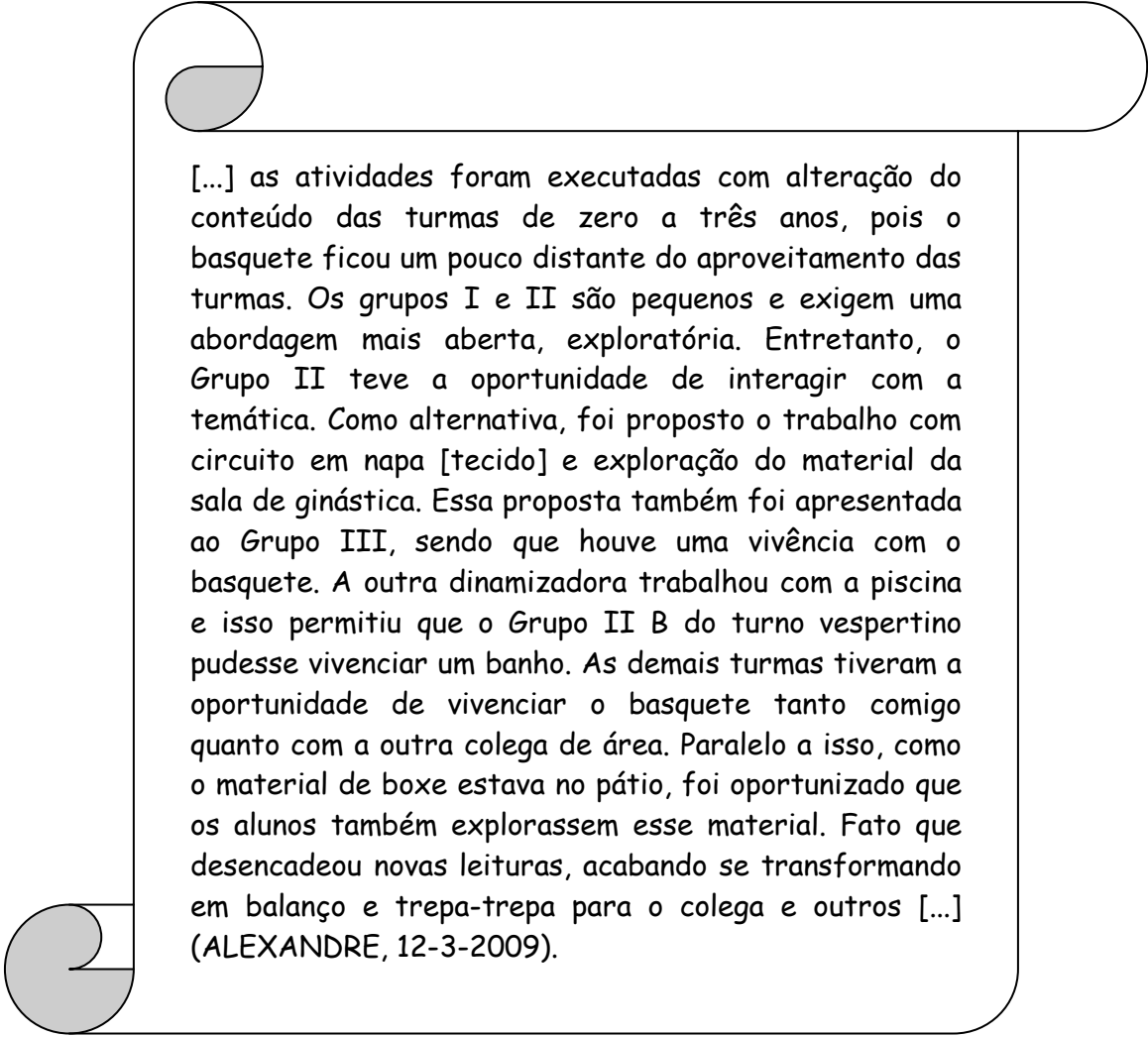
Ao falar de registros, Arroyo (2004) explora a ideia de criação do hábito de registrar. Segundo suas considerações, o professor vai se acostumando a documentar suas práticas individuais ou coletivas, dominando formas diversificadas de registro e aprendendo outras, aproveitando as novas tecnologias, implicando a consolidação do hábito de registrar esforços mentais e pedagógicos, explorando as dimensões formadoras proporcionadas pelo registro.

Assim como Lopes (2009), concordamos que o caderno de registro diário caracteriza-se como um material extremamente importante, capaz de representar a

prática pedagógica docente desenvolvida e a história vivida de um grupo. Nele podemos encontrar narrativas de atividades desenvolvidas, objetivos sugeridos para aquela proposta pedagógica, descrições de aula, observações sobre as crianças e suas aceitações ou não do que lhes foi propiciado. São verdadeiras “[...] memórias de um ano letivo, de uma turma, da atividade de um professor, de uma escola; [...]”; constitui, pois “[...] (LOPES, 2009, p. 115). Consistiu a identidade do mestre, revelando concepções, dilemas, dificuldades, intervenções, crenças, reflexões, expondo seu modo de ser e estar na profissão, sua profissionalidade” (LOPES, 2009, p. 115).

Apesar do acesso que tivemos aos outros dois cadernos de registro diário do nosso professor colaborador referente aos anos de sua trajetória profissional docente, optamos por usar elementos e narrativas do caderno atual como fonte de dados. Constitui-se como um “espaço” particular de significações atribuídas por ele, onde apresenta planos de atividades a serem desenvolvidas, objetivos propostos, observações pessoais e, em alguns momentos, coletivas sobre as aulas e envolvimento das crianças, encaminhamentos e reformulações pensadas e executadas dia a dia, bem como fichamentos de leituras pertinentes à educação.

Lendo seus relatos, é possível imaginar as nas situações apresentadas e os acontecimentos nas falas e gestos trazidos à lembrança por meio das narrativas, interpretadas à luz do presente.



[...] as atividades foram executadas com alteração do conteúdo das turmas de zero a três anos, pois o basquete ficou um pouco distante do aproveitamento das turmas. Os grupos I e II são pequenos e exigem uma abordagem mais aberta, exploratória. Entretanto, o Grupo II teve a oportunidade de interagir com a temática. Como alternativa, foi proposto o trabalho com circuito em napa [tecido] e exploração do material da sala de ginástica. Essa proposta também foi apresentada ao Grupo III, sendo que houve uma vivência com o basquete. A outra dinamizadora trabalhou com a piscina e isso permitiu que o Grupo II B do turno vespertino pudesse vivenciar um banho. As demais turmas tiveram a oportunidade de vivenciar o basquete tanto comigo quanto com a outra colega de área. Paralelo a isso, como o material de boxe estava no pátio, foi oportunizado que os alunos também explorassem esse material. Fato que desencadeou novas leituras, acabando se transformando em balanço e trepa-trepa para o colega e outros [...]
(ALEXANDRE, 12-3-2009).

Percebemos, no relato acima, elementos de intervenções e problematizações em que onde as crianças puderam fazer suas (re)leituras diante do que a elas foi oferecido. Entendemos que “[...] planejar é preparar bem a ação, acompanhando-a para confirmar ou corrigir o decidido, revendo-a, criticando a preparação feita, depois de tudo terminado” (NEIRA; MATTOS, 2004, p.82).

Em seus registros da semana, extraídos de seu caderno, transcreve:

[...] as atividades previstas foram executadas em todas as turmas. Os Grupos I e II tiveram o retorno do violão. Entretanto, no Grupo I a aula teve uma característica de relaxamento, calma. O Grupo II permitiu explorar os ritmos, alternar a forma de execução das músicas e brincar com as canções. Foi programado ainda, extraplanejamento um banho de piscina/mangueira na quinta e sexta-feira para os Grupos II dos turnos matutino e vespertino e Grupo III. Tudo foi registrado em fotos. As crianças aceitaram bem a proposta, porém algumas se recusaram a tomar banho. Elas foram retiradas e colocadas próximas à área e foi permitido que a criança interagisse com o grupo. Para as turmas maiores, foi montada a rede no pátio coberto, de forma que permitisse a exploração para rolamento, caminhada, corrida e movimentos livres (a rede ficou estendida com seis pontos de amarração). Isso na primeira aula da semana. Teve boa aceitação e criou um interesse extra pela nova proposta. Entretanto, é uma atividade que exige atenção do professor e um desgaste físico acentuado. Isso levou a entrar com o boxe para o Grupo V e VI. Houve boa aceitação e várias releituras tipo: balanço, escalada, arremesso para o colega. O interessante foi perceber que todos entendiam a utilização do saco de pancadas. Apenas o Grupo VI do turno vespertino apresentou grande dificuldade para controlar os meninos. Outro ponto observado foi a participação das meninas que aproveitaram as várias formas de brincar. A avaliação foi positiva quanto à abordagem temática e se revelou com possibilidades de exploração para além do boxe. O material ficou disponível para a hora do pátio e foi usado pelos alunos, bem como pela outra professora dinamizadora de Educação Física em algumas aulas. Este fato também foi observado em outras temáticas. Percebe-se um diálogo entre os dinamizadores e uma harmonia na utilização dos espaços e materiais didáticos. A professora de Artes está com uma proposta de trabalho abordando as obras de Cândido Portinari - Brincadeiras de criança - tangenciando o planejamento da Educação Física [...] (ALEXANDRE, 5-3-2009).

Apesar de parecer às crianças ser uma simples brincadeira as atividades que lhes estão sendo oferecidas, há, de fato, uma intenção pedagógica e objetivos a serem alcançados. Em seus escritos, Alexandre descreve detalhes do que foi

anteriormente planejado, bem como suas avaliações voltadas à aplicabilidade e funcionabilidade das atividades propostas.

Sobre a implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, Kramer (1992) ressalta que não basta traçar pressupostos teóricos sólidos, tampouco possuir mobília e materiais didáticos ou espaços adequados. Apesar de reconhecer sua importância e necessidade, compreende que deve existir uma articulação flexível e coerente entre eles, de modo que seja possível pôr em prática a proposta pedagógica e atingir as metas educativas traçadas.

Relacionada com a Educação Física, Garanhani (2008) sugere que esses docentes que atuam nessa fase escolar “[...] devem se preocupar em organizar ambientes de aprendizagem que propiciem a vivência de uma variabilidade de movimentos com diferentes materiais, com brinquedos diversos e, também, de movimentos que não exijam o uso de materiais” (GARANHANI, 2008, p.137).

Em seus planejamentos e registros, percebemos que Alexandre considera significativas as questões curriculares discutidas acima. É possível ter uma ideia da efetivação de suas práticas por meio dos seus escritos, análises e reflexões sobre as aulas dadas.

De acordo com o que fora proposto a ser realizado com as crianças na aula seguinte, em suas observações pessoais, registra a

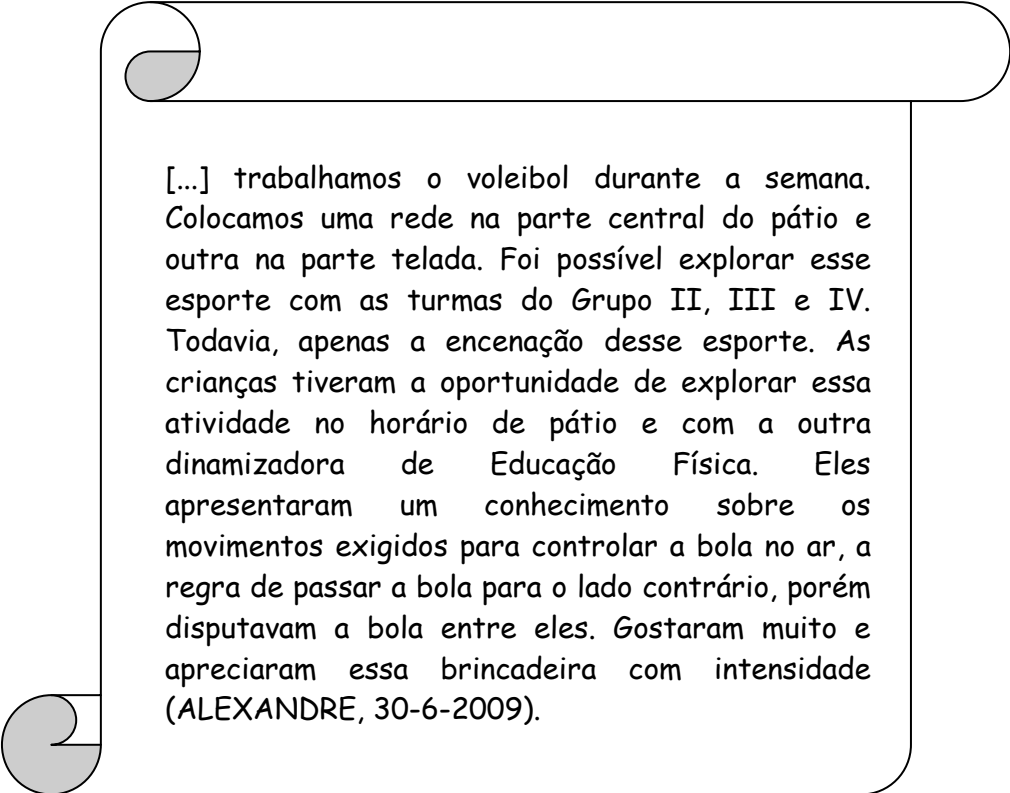
[...] conclusão do trabalho com túnel e o emaranhado/rede de elástico e introdução do salto em altura utilizando colchão e tecido (vermelho) como sarrafo. As turmas maiores (Grupos V e VI) puderam aproveitar bem a atividade e desenvolveram os saltos com criatividade. Um dos objetivos era propor movimentos de saltos que pudessem ser resgatados no final de maio com as dinâmicas de capoeira. As turmas menores ficaram com a exploração dos brinquedos de pátio e, também, do espaço com as casa e escorregador. A semana também foi curta e impediu que todos passassem pelas atividades. Para as turmas do Grupo V e VI, a temática dos saltos foi atraente no início, mas não permitiu sua continuidade na sequência da semana, exigindo nova adaptação ou nova temática [...]. Relata ainda a [...] continuação do trabalho com salto em altura, introdução do jogo bolinha de gude, apoio no trabalho da dinamizadora de Artes - pintura na lona como proposta de encerramento e avaliação das obras trabalhadas de Portinari. A semana teve essa configuração, exigindo uma atividade que mantivesse a turma concentrada em um espaço. Neste caso, retornamos com o basquete com bolas mais leves para as turmas menores, enquanto a professora de Artes atendia os Grupos V e VI. Para os Grupos II e III de quinta-feira, foi proposta uma atividade no tecido elástico: exploração do movimento elástico para subir, rolar, equilibrar-se sobre o tecido e outras possibilidades. Isso foi somado com as bolas sobre o tecido, num processo de criação de brincadeiras. O trabalho no tecido (lona) foi articulado com a pedagoga e o espaço no pátio para exercitar a tarefa. Houve um problema no momento de atenção às turmas que não estavam fazendo a atividade, exigindo um apoio para estar com as crianças e também deixar que elas se movimentassem livremente pelo espaço do pátio. A proposta foi bem-aceita pela maioria das crianças, servindo de ponto avaliativo para os professores dinamizadores (ALEXANDRE, 7-5-2009).

Ao oferecer às crianças situações de aprendizagem e organizar esses ambientes, Angel (1995) aponta que é “[...] necessário escolher e combinar os materiais apropriados aos objetivos que se pretende alcançar, sem perder de vista que esses

materiais devem ser atrativos, acolhedores e seguros” (ANGEL, 1995, apud GARANHANI, 2008, p. 137).

Garanhani (2008) reconhece os parques infantis como um dos ambientes de aprendizagem de movimentos importantes e significativos para ser usado como espaço didático-pedagógico na prática da Educação Física, diretamente ligada a uma intervenção pedagógica.

Em suas práticas nesse espaço de aprendizagem, Alexandre lança mão de desafios para as crianças, possibilidades de experiências das mais variadas possíveis e a vivência de diferentes situações de movimento, respeitando as possibilidades de cada faixa etária.



[...] trabalhamos o voleibol durante a semana. Colocamos uma rede na parte central do pátio e outra na parte telada. Foi possível explorar esse esporte com as turmas do Grupo II, III e IV. Todavia, apenas a encenação desse esporte. As crianças tiveram a oportunidade de explorar essa atividade no horário de pátio e com a outra dinamizadora de Educação Física. Eles apresentaram um conhecimento sobre os movimentos exigidos para controlar a bola no ar, a regra de passar a bola para o lado contrário, porém disputavam a bola entre eles. Gostaram muito e apreciaram essa brincadeira com intensidade (ALEXANDRE, 30-6-2009).

Fica possível perceber, em seus relatos, a preocupação e adaptação desde o espaço a ser utilizado para o desenvolvimento das atividades propostas quanto as possibilidades de as crianças criarem novas leituras do que está sendo a elas potencializado.

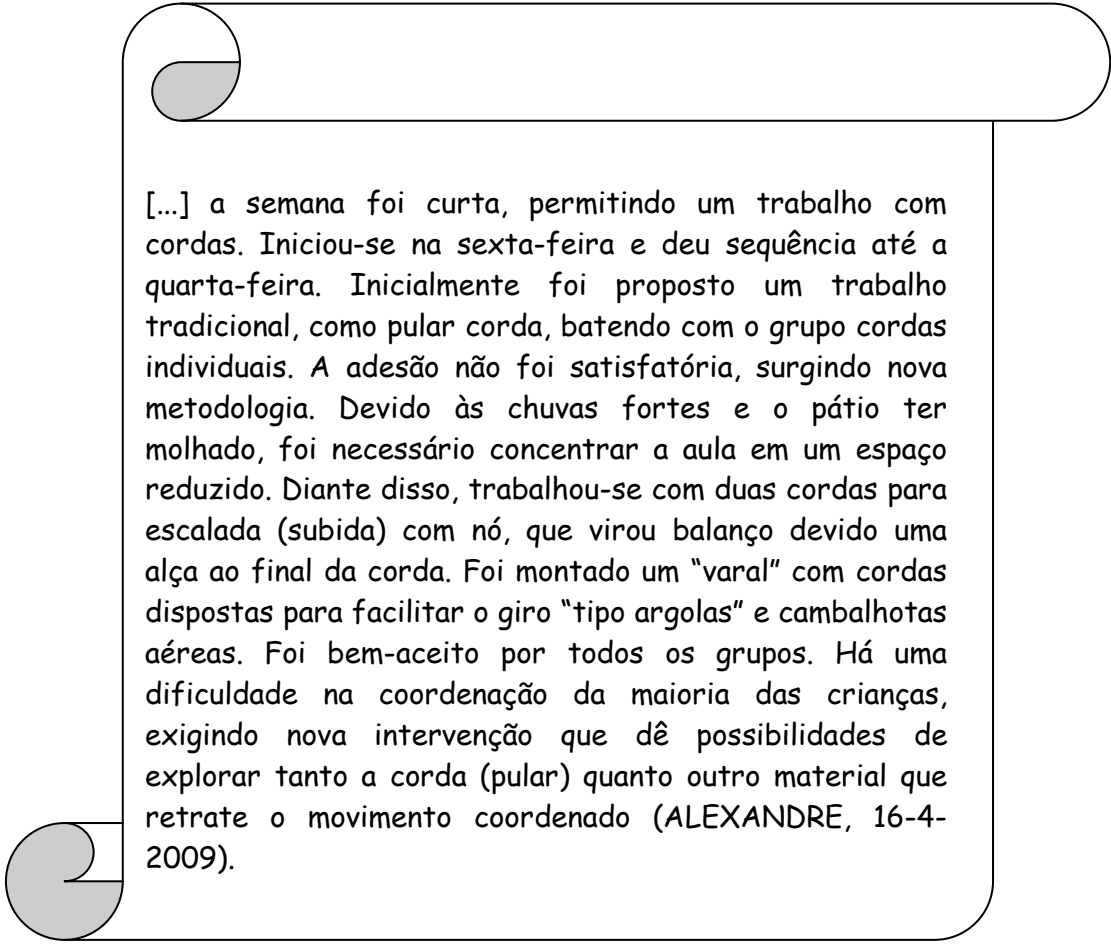
Assim como Gomes (2009), concordamos com uma “[...] perspectiva dos saberes docentes como uma possibilidade de análise da formação e do desenvolvimento profissional do educador, numa tentativa de provocar o confronto com as crenças e convicções subjacentes a suas práticas profissionais [...]” (GOMES, 2009, p. 61), de modo a considerar “[...] as contradições do cotidiano para além de uma leitura ingênua e superficial da realidade, alçando um patamar diferenciado de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimentos pedagógicos (GOMES, 2009, p. 61).

A inquietação do Alexandre relacionada com a efetivação do que foi anteriormente planejado, com o resultado das práticas pedagógicas e, por vezes, com o interesse e significação das crianças para a atividade proposta o levava a (re)planejar novas ações, buscar novas alternativas de trabalho. Tal reflexão, mudança e busca de novas possibilidades de trabalho pedagógico se davam de forma individual e/ou coletivamente.

[...] Quando levo uma proposta para as crianças, tenho conhecimento da prática, porém o aluno é quem me dará seu resultado, sua interpretação, sua vivência. Aproveito as dicas das crianças e das suas leituras corporais enquanto sujeito do processo. Para tanto, teço algumas provocações, quando deixo as crianças, enquanto sujeito, experimentarem os limites corporais e sua autonomia, bem como quando faço pontes do que pretendo fazer (propor), dos espaços que disponho, das interações infantis, dos referenciais teóricos e das vivências e memórias pessoais [...] (ALEXANDRE, 30-4-2009).

O docente encontra, na elaboração de seus planos de aula, oportunidades de refletir sobre seus educandos, suas características individuais e coletivas, suas necessidades em relação a objetivos e intenções perseguidas, o que possibilita uma melhor organização de sua prática e, com isso, a aprendizagem.

Em registros de aula, Alexandre relata:



[...] a semana foi curta, permitindo um trabalho com cordas. Iniciou-se na sexta-feira e deu sequência até a quarta-feira. Inicialmente foi proposto um trabalho tradicional, como pular corda, batendo com o grupo cordas individuais. A adesão não foi satisfatória, surgindo nova metodologia. Devido às chuvas fortes e o pátio ter molhado, foi necessário concentrar a aula em um espaço reduzido. Diante disso, trabalhou-se com duas cordas para escalada (subida) com nó, que virou balanço devido uma alça ao final da corda. Foi montado um "varal" com cordas dispostas para facilitar o giro "tipo argolas" e cambalhotas aéreas. Foi bem-aceito por todos os grupos. Há uma dificuldade na coordenação da maioria das crianças, exigindo nova intervenção que dê possibilidades de explorar tanto a corda (pular) quanto outro material que retrate o movimento coordenado (ALEXANDRE, 16-4-2009).

Em planejamento para a próxima semana, os dinamizadores optaram por trabalhar o balanço e bicicletas. A segunda atividade foi prevista em decorrência de a Secretaria de Educação do município ter entregado várias bicicletas em dias anteriores, o que levou as crianças a uma expectativa muito grande.

Uma observação relevante foi quanto à avaliação dos resultados das sistematizações em forma de desenhos realizadas pelas crianças na aula da dinamizadora de Artes. Com pranchetas em mãos, foi proposto às crianças que, após terem experimentado as atividades sugeridas pelos dinamizadores, elas iriam observar os colegas em sua realização e teriam a incumbência de registrar com desenhos toda a dinâmica observada. Ou seja, os colegas em movimento. Em equipe, os docentes perceberam as dificuldades das crianças em registrar por meio de desenhos as vivências realizadas nas aulas de Educação Física.

Assim como Lopes (2009), entendemos que a produção artística é uma forma de registro, e o desenho infantil um recurso que revela uma forma particular de perceber o mundo. A análise desses desenhos infantis possibilita uma leitura mais atenta do processo de desenvolvimento dessa linguagem, revelando, assim, a subjetividade, baseada em sensações e percepções. Desse modo, a criança é considerada “[...] como produtora de registros, de marcas que representam sua história, sua presença no mundo [...], tendo seus desenhos reconhecidos como uma [...] forma privilegiada de linguagem a ser trabalhada na escola” (LOPES, 2009, p. 57).

Com base nos indicativos apresentados nos registros infantis, os dinamizadores começaram a pensar em possíveis estratégias de intervenção pedagógica para possibilitar às crianças vivências individuais e coletivas pelas quais elas pudessem perceber-se a si mesmas e ao outro nas atividades propostas. Algumas dessas atividades³² foram pensadas paralelamente ao projeto em desenvolvimento.

Em reflexão sobre as atividades propostas às crianças e toda a dinâmica e imprevistos presentes nesse ambiente escolar, Alexandre nos relata em conversas:

[...] a semana começou com o retorno das atividades normais no turno matutino. Entretanto, começou o movimento de greve das berçaristas. Isso provocou mudanças na rotina e a necessidade de adaptação no trabalho com os grupos I e II. Como atividade, continuamos o trabalho com sucata (garrafas pet) e construímos alguns brinquedos: bilboquê, vai e vem, resta um. Até quarta-feira, conseguimos envolver todas as turmas e brincaram de forma intensa. Conseguimos construir uma gangorra e trabalhamos o restante da semana na exploração desse brinquedo. Foi proposto o resgate do conteúdo trabalhado nas aulas de Artes, com Portinari e conseguimos que os alunos revezassem na brincadeira. Houve boa aceitação de todas as turmas e, mesmo com a espera, conseguiram aproveitar bem a atividade. A proposta era a construção de três gangorras, mas entendemos que exige um trabalho de marcenaria mais elaborado (ALEXANDRE, 4-6-2009).

³² Podemos aqui elencar atividades com bolas variadas – sabão, de soprar, pilates, vôlei, etc. – saltos com obstáculos, corda, tecido tubular, trampolim, argolas, mastro, pontes de corda e madeira, elástico, túnel, entre outras.

Relacionado algumas atividades do projeto e, analisando o processo formativo de Alexandre, observando suas reflexões, verificamos que ele apresenta inquietações com a receptividade e envolvimento das crianças nas atividades propostas, bem como deixa registradas suas observações e limitações quanto a imprevistos surgidos no decorrer da efetivação das práticas pensadas e planejadas.

[...] o trabalho com pião e bolinha de gude foi pensado para esta semana. Para os grupos menores, um trabalho com tecido e a construção de uma "ponte" para rolamento e caminhada sobre o tecido. Esse planejamento foi executado conforme previsto no cronograma. Todavia, começamos o "movimento tartaruga" e isso dificultou o caminhar das aulas. As turmas ficaram com poucos alunos e o quantitativo de intervenções foi reduzido pela metade. Sendo assim, as aulas tomaram dimensões mais livres e ocorreu uma interrupção do planejamento. Sobre a prática do pião, os alunos do Grupo VI tiveram uma boa aceitação e alguns conseguiram rodar o pião, tanto os meninos quanto as meninas, demonstrando alegria na brincadeira. O trabalho com tecido agradou as turmas menores e permitiu uma exploração diversificada. Fato que permitiu ampliar essa prática para as turmas maiores, em data oportuna. A atividade de pião teve correlação com a obra de Portinari *Menino com pião*. A dinamizadora de Artes fez junto com as crianças tentativas de releituras da obra, bem como a confecção de chapéu de jornal, ao som da música *O meu chapéu tem três pontas*. As crianças interagiram muito bem. Já no pátio, foi a alegria estampada no rosto das crianças ao conseguirem colocar o pião para girar (ALEXANDRE, 14-5-2009).

A reflexão sobre quais vivências verdadeiramente atenderam às perspectivas iniciais levantadas e buscando outras possibilidades de efetivação e (re)significação é que mobilizou seu saber docente buscando sempre, parcerias quando, por exemplo teve a "[...] oportunidade de dialogar com a professora de Artes e possibilitar que ela tangenciasse as práticas desenvolvidas: abordará as obras de Portinari *"Pulando carniça"* e *"Meninos virando estrela"*, com referência aos movimentos de ginástica [...]" (ALEXANDRE, 19-3-2009).

É provocativa a capacidade de Alexandre em criar novas possibilidades com objetos simples e de fácil acesso com criatividade e ousadia. O ir além das possibilidades imposta por determinado material é uma contribuição significativa para as crianças e docentes envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem. Também é significativa, na atuação do professor, sua preocupação com a segurança e o bem-estar das crianças, o que se faz presente e perceptível em todas as ideias de materialização de suas práticas cotidianas.

A cada novo tema trabalhado, o pátio, que é um espaço comum a todos, transforma-se em espaço diferenciado, de curiosidade visual e experimental não só das crianças, mas também dos funcionários, sem exceção de função desse CMEI.

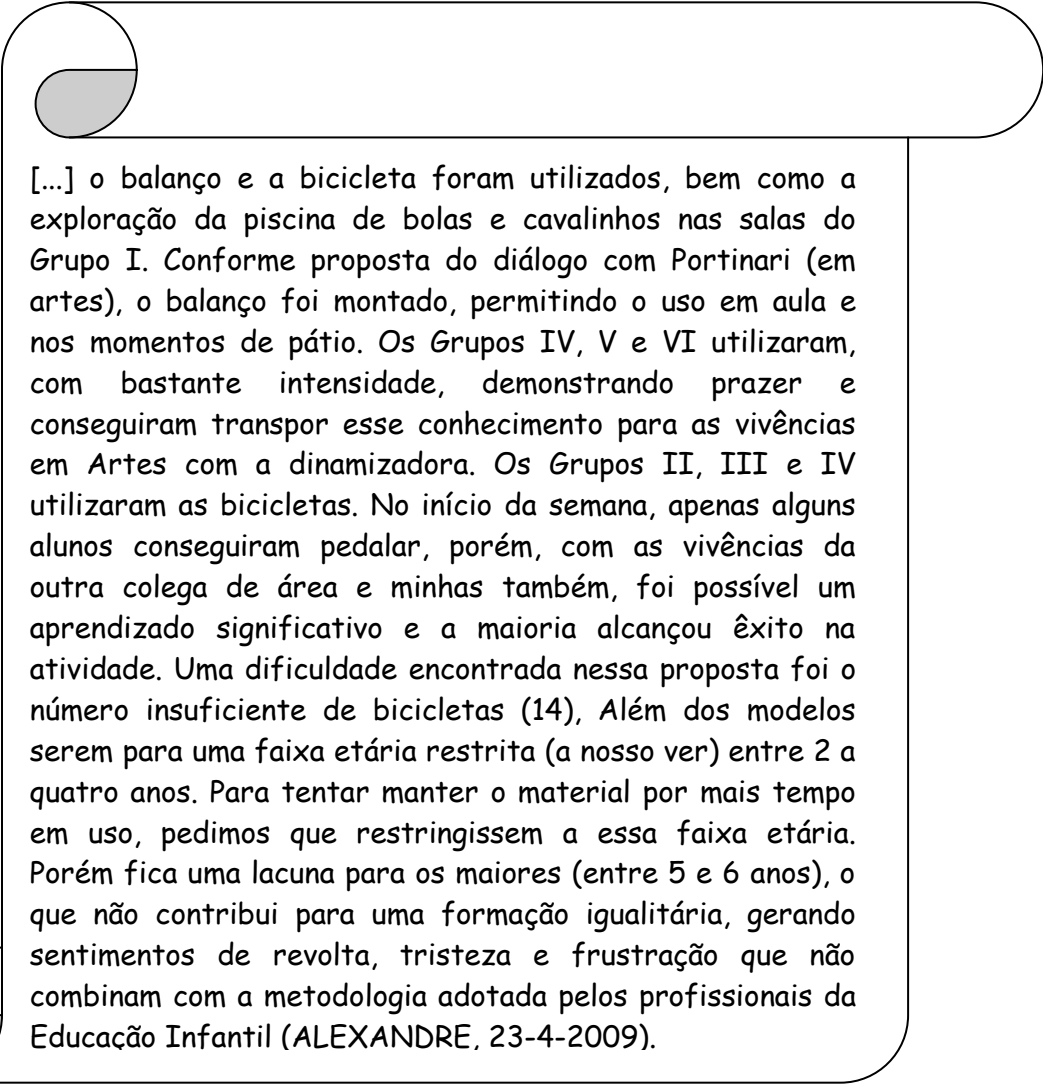
Em certo dia de nosso acompanhamento, ao chegarmos, ficamos admirada ao olhar para o pátio. Estava ali, no meio do pátio, de fato estava construída, uma enorme gangorra, com detalhes coloridos e que atraia até os adultos que perto dela chegavam. Como sempre, a preocupação com a segurança das crianças permanecia viva em todos os aspectos. O chão estava forrado de tapetes emborrachados. Os detalhes coloridos na gangorra eram para proteger as mãos das crianças da farpas da madeira. Cada extremidade estava coberta por uma fina espuma para que as crianças ficassem confortáveis.

De fato, a cada semana é uma novidade, mesmo que sejam utilizados materiais conhecidos e de usos frequentes das crianças, as intervenções e propostas planejadas e executadas fazem com que o que não é novo se transforme em novo de novo (ALEXANDRE, 4-7-2009).

Apesar de termos como foco os momentos de planejamento, sistematização e vivências das práticas de formação construídas por esse profissional, é interessante ressaltar nossas expectativas a cada semana em acompanhar e também vivenciar as práticas docentes do professor Alexandre. Ao usarmos o termo *prática docente*, consideramos, também, suas práticas de formação, assim como não poderíamos ignorar as práticas cotidianas que se caracterizam como a materialização do que anteriormente foi planejado, uma vez que, após a seleção e organização do que foi oferecido às crianças semanalmente, ele avalia os resultados obtidos, registrando

suas impressões pessoais, (re)fletindo sobre os seus fios que se encontram em processo de tessitura, construindo novos conhecimentos e significados para suas práticas de formação e o seu constituir-se e estar docente nessa significado de ensino.

Em seus planejamentos, Alexandre mobiliza conhecimentos e articula possibilidades de práticas docentes tendo como preocupação potencializar situações em que de envolvimento e encantamento às crianças, bem como, proporcionar situações onde elas possam (re)significar suas experiências vividas. Detalhando os acontecimentos pedagógicos mais relevantes de uma determinada semana destaca:



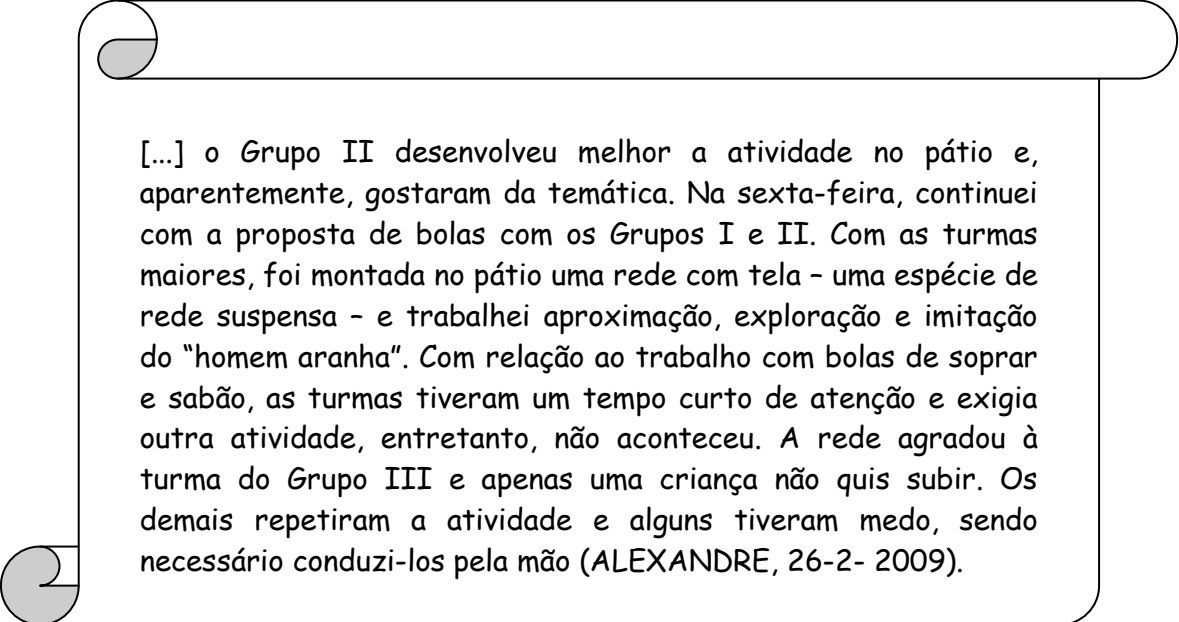
[...] o balanço e a bicicleta foram utilizados, bem como a exploração da piscina de bolas e cavalinhos nas salas do Grupo I. Conforme proposta do diálogo com Portinari (em artes), o balanço foi montado, permitindo o uso em aula e nos momentos de pátio. Os Grupos IV, V e VI utilizaram, com bastante intensidade, demonstrando prazer e conseguiram transpor esse conhecimento para as vivências em Artes com a dinamizadora. Os Grupos II, III e IV utilizaram as bicicletas. No início da semana, apenas alguns alunos conseguiram pedalar, porém, com as vivências da outra colega de área e minhas também, foi possível um aprendizado significativo e a maioria alcançou êxito na atividade. Uma dificuldade encontrada nessa proposta foi o número insuficiente de bicicletas (14), Além dos modelos serem para uma faixa etária restrita (a nosso ver) entre 2 a quatro anos. Para tentar manter o material por mais tempo em uso, pedimos que restringissem a essa faixa etária. Porém fica uma lacuna para os maiores (entre 5 e 6 anos), o que não contribui para uma formação igualitária, gerando sentimentos de revolta, tristeza e frustração que não combinam com a metodologia adotada pelos profissionais da Educação Infantil (ALEXANDRE, 23-4-2009).

Planejar é sistematizar uma linha de ação, mostrando uma visão da realidade, desejando atingir objetivos definidos, levando em conta as dificuldades individuais dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como os recursos materiais advindos

desse segmento de efetivação das práticas envolvendo várias pessoas nessa ação. Conhecer o aluno concreto, o conteúdo a ser desenvolvido, os procedimentos básicos e coerentes com a natureza dos conteúdos, os procedimentos avaliativos visando a alcançar os objetivos previamente propostos, a significação da interação professor-aluno, a dimensão social do trabalho docente são alguns pontos pertinentes quanto à elaboração de planejamentos de aula (NEIRA; MATTOS, 2004).

O planejamento só se materializa durante sua execução. “É durante as aulas que aparecem os conflitos de expectativas, as ações e reações das crianças diante do que está proposto, os imprevistos do professor, etc.” (FREITAS, 2008, p. 168).

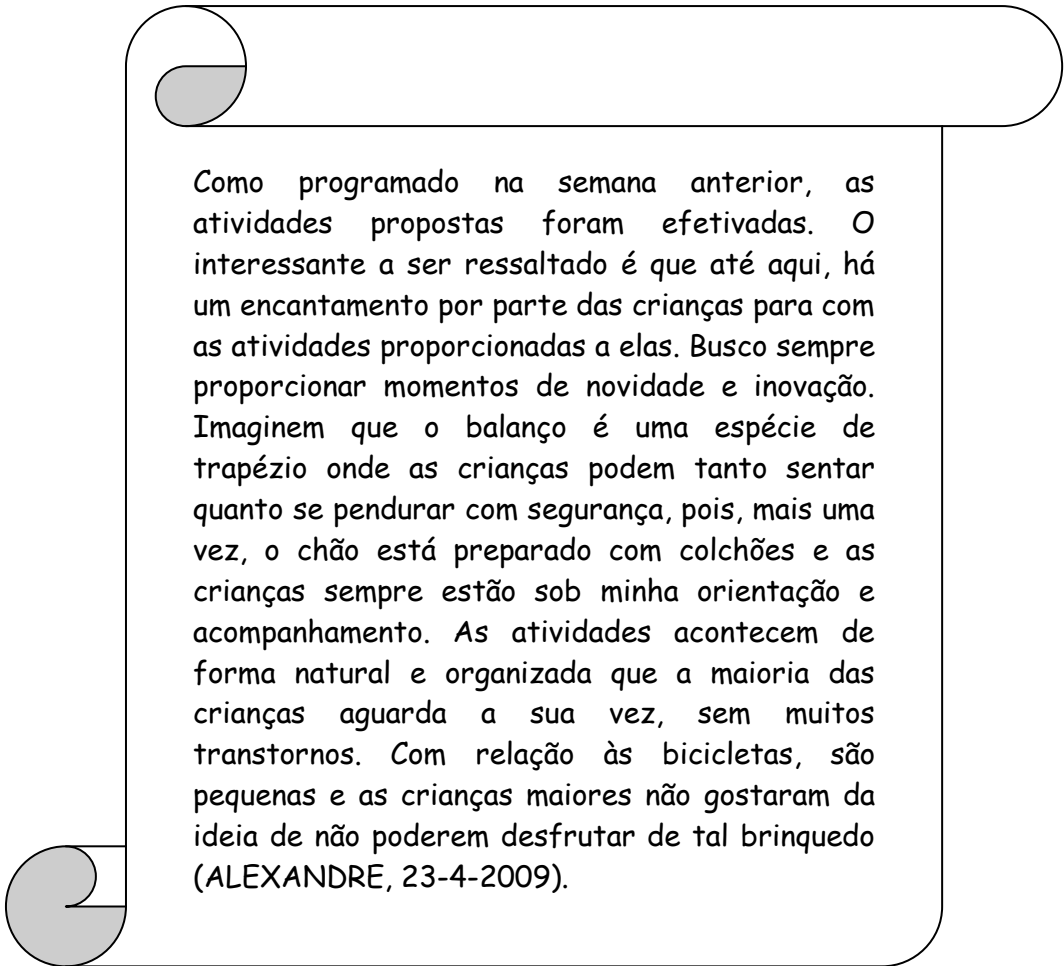
Em uma situação de planejamento dos dinamizadores, antes da formação direcionada pela diretora e pedagogas, eles decidiram que se organizariam para trabalhar, pelo menos nesse primeiro semestre, semanalmente, com atividades temáticas que despertassem curiosidades nas crianças em experimentar o que estava sendo proposto inicialmente. Sendo assim, optaram por trabalhar com bolas de soprar e de sabão no pátio da instituição. De acordo com seus registros:



[...] o Grupo II desenvolveu melhor a atividade no pátio e, aparentemente, gostaram da temática. Na sexta-feira, continuei com a proposta de bolas com os Grupos I e II. Com as turmas maiores, foi montada no pátio uma rede com tela - uma espécie de rede suspensa - e trabalhei aproximação, exploração e imitação do "homem aranha". Com relação ao trabalho com bolas de soprar e sabão, as turmas tiveram um tempo curto de atenção e exigia outra atividade, entretanto, não aconteceu. A rede agradou à turma do Grupo III e apenas uma criança não quis subir. Os demais repetiram a atividade e alguns tiveram medo, sendo necessário conduzi-los pela mão (ALEXANDRE, 26-2- 2009).

Em seus registros, relata o que de fato aconteceu, pontuando aspectos positivos e negativos para tentar aprimorar em uma próxima vez.

O professor relata seu dia, em suas anotações refletindo sobre acontecimentos, crianças e sobre a sua própria atuação. Refere-se a um “[...] espaço de investigação, questionamento, introspecção, comunicação e autoria do processo pedagógico” (LOPES, 2009, p. 119).



Como programado na semana anterior, as atividades propostas foram efetivadas. O interessante a ser ressaltado é que até aqui, há um encantamento por parte das crianças para com as atividades proporcionadas a elas. Busco sempre proporcionar momentos de novidade e inovação. Imaginem que o balanço é uma espécie de trapézio onde as crianças podem tanto sentar quanto se pendurar com segurança, pois, mais uma vez, o chão está preparado com colchões e as crianças sempre estão sob minha orientação e acompanhamento. As atividades acontecem de forma natural e organizada que a maioria das crianças aguarda a sua vez, sem muitos transtornos. Com relação às bicicletas, são pequenas e as crianças maiores não gostaram da ideia de não poderem desfrutar de tal brinquedo (ALEXANDRE, 23-4-2009).

Refletindo sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados com as crianças, o docente, em seu ato de registrar, tem a possibilidade de fazer uma leitura da realidade, do que de fato foram materializadas em sua ação pedagógica, mobilizando alguns elementos referenciais, como intervenções e problematizações realizadas, reflexões sobre o planejamento e prática, encaminhamentos a serem propostos, dilemas e dificuldades encontrados nesse processo.

Alexandre reconhece o registro como uma importante ferramenta de interlocução entre sua teoria e prática, entre seus conhecimentos construídos e a efetivação do seu ser e estar professor.

Sua prática em registrar, ao longo desses três anos, passou por transformações de significados ao ponto de, inicialmente, registrar tudo que era possível, de modo a tentar entender o que estava fazendo naquele espaço e tempo, até então não muito familiar, tentando evidenciar as tensões advindas da teoria utilizada e a prática efetivada. São registros tímidos sobre o que aconteceu durante a aula, evidenciando práticas – comportamento dos alunos e turmas, desenvolvimento das aulas. A cada planejamento, rememorava as práticas executadas. Inicialmente não era sistemático, mas considerava satisfatórias as narrativas. Para além dos registros em caderno, fazia uso, como elemento de registro, do portfólio e, de outubro de 2007 em diante, passou a registrar também por meio de vídeos, produções (artigos) e portfólio digital (webfólio).

Assim como Lopes (2009, p. 130), entendemos que os portfólios são “[...] documentação de uma sequência didática, de um projeto, de um grupo, incluindo relatos de atividades, falas e produções das crianças, descrição de etapas de um trabalho e fotografias”. Nesse contexto, “[...] representam a construção de memória, de história, tornando possível ainda o intercâmbio de experiências e a divulgação de um trabalho” (LOPES, 2009, p. 130), contribuindo para uma valorização do ofício docente e dos saberes dele decorrentes.

Hernandez (2000) caracteriza-o como “um continente de diferentes tipos de documentos”, que podem ser anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, dentre outros. Para o autor, tais documentos devem proporcionar “[...] evidências de conhecimentos que foram sendo construídos ao longo das práticas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo” (HERNANDEZ, 2000, p. 166). Sua concepção envolve planejamento, organização e atualização das produções em um dado período de tempo,

reconhecendo-o como processual, com a finalidade de acompanhar todo o caminho percorrido de produções dos alunos.

Nos portfólios, a descrição da proposta pedagógica e a reflexão da sua efetivação fazem-se presentes. Constitui-se num espaço no qual o docente expõe concepções e objetivos, narrando o processo de pesquisa vivenciado e construído coletivamente. Nesse processo, as crianças aparecem como sujeitos ativos dessa ação pedagógica, juntamente com o professor.

Webfólio constitui-se por um portfolio eletrônico disponibilizado pela Internet, podendo ser utilizado tanto em educação presencial quanto na virtual. Sua estrutura permite registrar tanto o processo quanto o produto das aprendizagens que ocorrem na escola (HERNANDEZ, 2000).

Alexandre, em alguns momentos de planejamento, utiliza seu tempo para sistematizar esses tipos de registros e disponibiliza-os na internet para que os pais e outros interessados possam ter acesso a esse tipo de registro. Para que tais informações fossem possibilitadas ao público, houve a solicitação aos responsáveis quanto à permissão de sua divulgação. Esse momento se deu em um evento organizado pela unidade de ensino denominado “Dia da família na escola”.³³ Os familiares das crianças tiveram a oportunidade de conhecer o material produzido e concordaram com sua divulgação.

Para além das formas de registro citadas acima utilizadas por Alexandre, consideramos também como prática de formação seus escritos, esboços e artigos concluídos, construídos à luz da sua interpretação da realidade vivida em suas práticas de formação e docência. Suas publicações são estímulos para novas

³³ Nesse dia, foi organizada uma mostra dos trabalhos realizados pelos professores dinamizadores de Educação Física e Artes relacionados com o projeto desenvolvido no primeiro semestre de 2009. Na programação, estavam previstos momentos de lanche, abertura do evento, *webfólio* com “vivências dos alunos com os professores dinamizadores”, circuito de Educação Física com os pais, oficinas dirigidas pelos professores de sala, apreciação dos trabalhos expostos na Mostra e lanche coletivo. Os pais puderam se colocar no lugar de seus filhos e experimentar algumas experiências vivenciadas por eles. Eles participavam junto com seus filhos. No pátio foram realizadas atividades de circuito; já nas salas, as oficinas desdobravam-se em história com dobradura, instrumentos musicais com sucata, modelagem com massinha, libras, brinquedos com jornal, história da escrita com massinha, pintura de rosto, molde vazado em camisas, porta-retratos, carimbo com o dedo, confecção de porta lápis com barbante. É interessante ressaltar a empolgação das crianças ao estimularem seus pais a realizar determinadas tarefas. Diziam como eram fáceis de fazer. Ensinavam como fazer.

produções acadêmicas. Nessas sistematizações, ele discute e reflete sobre assuntos pertinentes à Educação Infantil, relacionando-os com experiências vividas e desenvolvidas ao longo de sua docência.

Neste eixo, analisamos as variadas formas de registros utilizadas pelo Alexandre, construídas em seu processo de formação continuada, percebendo que sua produção perpassa por todos os momentos da prática de formação, desde o planejamento às ações, à reflexão e sistematização de experiências, às divulgações de um trabalho aos pais, comunidade escolar e outros profissionais da educação. Percebemos que o ato de registrar, para ele, é um instrumento singular ao seu desenvolvimento como profissional docente. É quando ele se possibilita, se permite planejar, agir, refletir, construir, autoformar-se e constituir-se professor.

4.3 O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Nesse terceiro eixo de análise, buscamos avaliar a relação estabelecida entre Alexandre e as crianças nos momentos de planejamento, desenvolvimentos da ação pedagógica e reflexão/avaliação da prática realizada no intuito de compreender quais contribuições advindas dessa relação favorecem o processo de (re)significação das práticas de formação continuada desse docente.

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]” (MOITA, 1995, p. 115) e, nessa dinâmica, “[...] ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 1995, p. 115).

Em nossas análises, faremos alusão a dados, pistas e ações pedagógicas cotidianas que sinalizem situações concretas de interação entre o professor e as crianças, nessa trama de tessituras onde ambos se comunicam, estabelecendo estreitas relações.

A criatividade e ousadia em planejar e criar novas possibilidades de objetos simples e de fácil acesso, bem como as problematizações lançadas às crianças em situações pedagógicas diversas, proporcionando a elas possibilidades de ressignificar o que está posto, são aspectos que se destacam na docência desse profissional. O ir além das possibilidades impostas por determinado material ou atividade articulada pelo docente ou mobilizada pelas crianças é uma contribuição significativa para elas e outros docentes e profissionais envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. A preocupação com a segurança e bem-estar das crianças se faz presente e é perceptível em todas as ideias de materialização de suas práticas cotidianas.

Discorreremos agora sobre algumas dessas práticas cotidianas que foram acompanhadas, entendendo que esse momento de efetivação do que foi anteriormente pensado e articulado está diretamente ligado ao que nos propusemos nesta pesquisa, levando em consideração que o professor também reconhece como importante essa etapa para suas análises, reflexões e avaliações posteriores.

Chegando ao CMEI, fomos direto ao pátio para ver o que havia sido organizado para as crianças. Surpreendentemente, encontramos três bolas de pilates e boa parte do espaço a ser utilizado coberto por tapete emborrachado e colchões. Deduzimos que seria para proteção das crianças, mas não sabíamos ao certo quais movimentos seriam oportunizados. Foi uma experiência única para esta pesquisadora presenciar as expressões das crianças, seus desejos e coragens em experimentar movimentos naquelas bolas muito maiores que elas. Foi fantástico sentir a alegria e prazer desses pequeninos ao rolar de frente e costas, virar cambalhotas e saltar daquelas bolas enormes. Uma das crianças que estava em pé em uma dessas bolas exclamou toda satisfeita: "Tio, estou mais grande do que você!". Depois de sua fala deu um salto sobre os colchões e disse: "Viu! Foi maneiro! Todos os movimentos realizados com as crianças foram direcionados e auxiliados pelos dinamizadores e, ao término de cada aula, as bolas eram colocadas em local suspenso para evitar acidentes. Outra observação foi ver alguns funcionários rolando nas bolas. As crianças iam ao delírio! Das turmas acompanhadas, poucas crianças não quiseram experimentar a novidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2-4-2009).

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão sempre avaliando suas próprias ações e as dos outros. Com base nas expressões das crianças, o docente reflete sobre a sua proposta e como fazer para que suas

intenções sejam alcançadas. Nesse processo, ele mobiliza outros saberes que não estavam no seu planejamento, avaliando durante a aula por meio da observação como suas ações foram aceitas pelas crianças e a relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem (FREITAS, 2008).

Quando questionado sobre sua avaliação relacionada com o desenvolvimento da aula proposta, tendo em vista os objetivos a serem alcançados com determinada atividade, Alexandre nos diz que.

[...] o trabalho com a bola de pilates ocorreu conforme o planejado. Nos primeiros dias, houve um interesse mais acentuado e a curiosidade colaborou com a adesão da proposta. As turmas maiores executaram rolamento frontal e costa bem como saltos com rolamentos. Os Grupos I e II executaram movimentos mais leves, com auxílio, experimentando o desequilíbrio e deitando sobre a bola. O Grupo III aceitou bem a proposta e interagiu de forma desordenada, ou seja, quem se aproximava da bola era segurado para executar uma cambalhota. Houve um momento no grupo I que reutilizei o violão, extensivo ao Grupo IV. A chuva da semana exigiu que os alunos ficassem apenas no pátio e isso provocou certo transtorno, pois, como alguns não aderiram à proposta, ficaram circulando e correndo, exigindo um olhar mais atento para evitar acidentes. A dinamizadora de Artes pediu que tirássemos fotos das crianças para montar um quadro de Portinari "*Pulando carniça*" e, neste caso, adaptamos a aula com a bola e introduzimos a atividade com o grupo VI. Houve boa aceitação e percebemos dificuldades nos saltos das crianças, o que nos permitirá uma nova abordagem nas aulas de ginástica ou em outra atividade relacionada. Pedi a professora de Artes que desse uma atividade de "desenho livre", onde os alunos do Grupo V e VI reproduzissem alguma aula de Educação Física que eles gostaram. Isso servirá como processo avaliativo dos conteúdos trabalhados e a forma que as crianças se aproximaram dessa intervenção (ENTREVISTA, 2-4-2009).

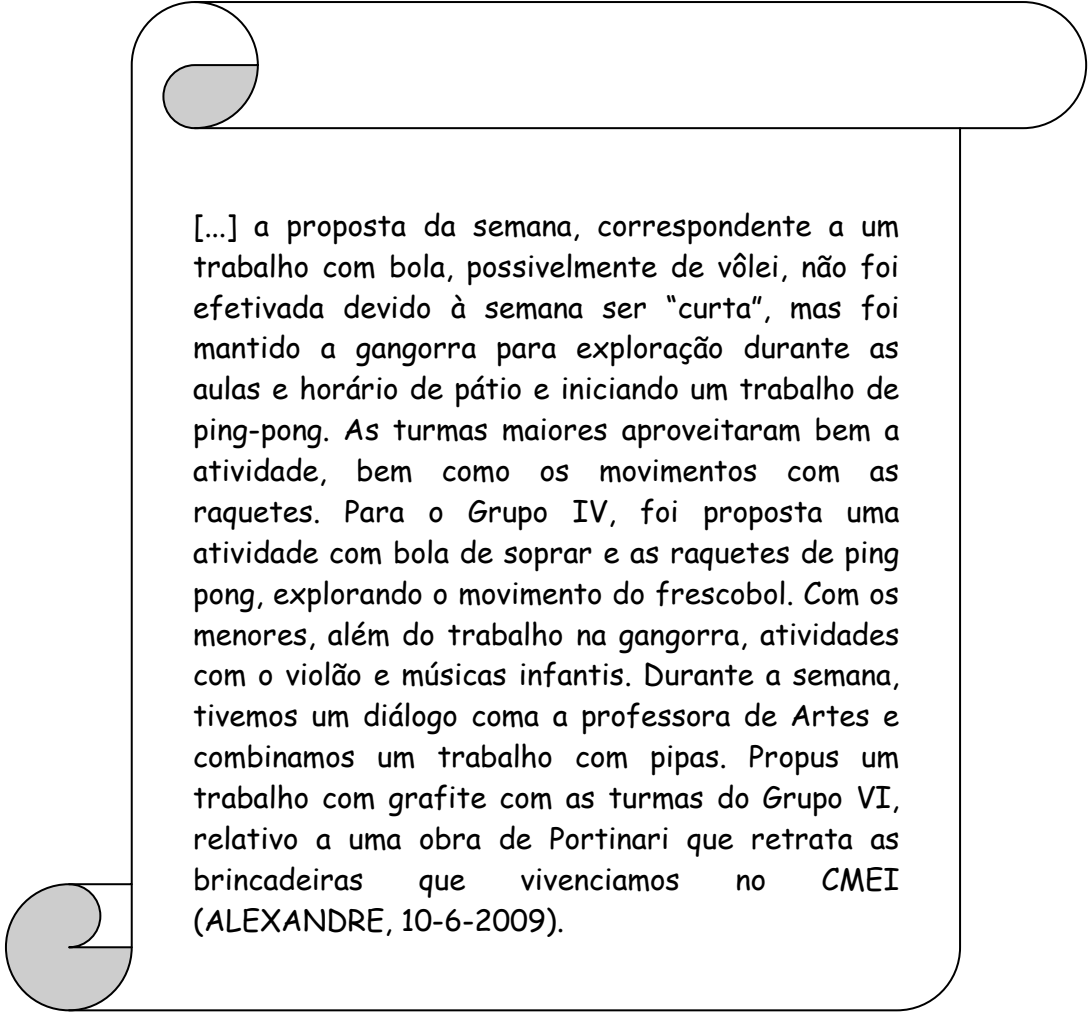
Em seu planejamento, o professor lança mão de algumas estratégias, invenções e recursos que conduzirão ao ensino, à busca pela realização dos seus objetivos. Entretanto, "[...] é durante a realização da aula, na relação estabelecida com as crianças, que ele vai saber se "os caminhos" propostos levaram aos resultados esperados" (FREITAS, 2008, p. 168).

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a

mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interações” (MOITA, 1995, p. 115).

Em Neira e Mattos (2004, p. 82), concordamos que

“[...] as ações planejadas devem ser contínuas, precisam ser revistas e novamente planejadas, servindo de referência para outras situações. Isso acontece enquanto as ações se desenvolvem [...]. Desse modo, “[...] planejamento e ação caminham juntos. Não separamos quem pensa de quem faz; pensamos antes, durante e depois da ação (NEIRA; MATTOS, 2004, p.82).



[...] a proposta da semana, correspondente a um trabalho com bola, possivelmente de vôlei, não foi efetivada devido à semana ser “curta”, mas foi mantido a gangorra para exploração durante as aulas e horário de pátio e iniciando um trabalho de ping-pong. As turmas maiores aproveitaram bem a atividade, bem como os movimentos com as raquetes. Para o Grupo IV, foi proposta uma atividade com bola de soprar e as raquetes de ping pong, explorando o movimento do frescobol. Com os menores, além do trabalho na gangorra, atividades com o violão e músicas infantis. Durante a semana, tivemos um diálogo com a professora de Artes e combinamos um trabalho com pipas. Propus um trabalho com grafite com as turmas do Grupo VI, relativo a uma obra de Portinari que retrata as brincadeiras que vivenciamos no CMEI (ALEXANDRE, 10-6-2009).

Ayoub (2001) considera que, ao tensionar a “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desvendado, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento e de brincar; e é nesse movimentar-se e brincar que ela se descobre, descobre o outro,

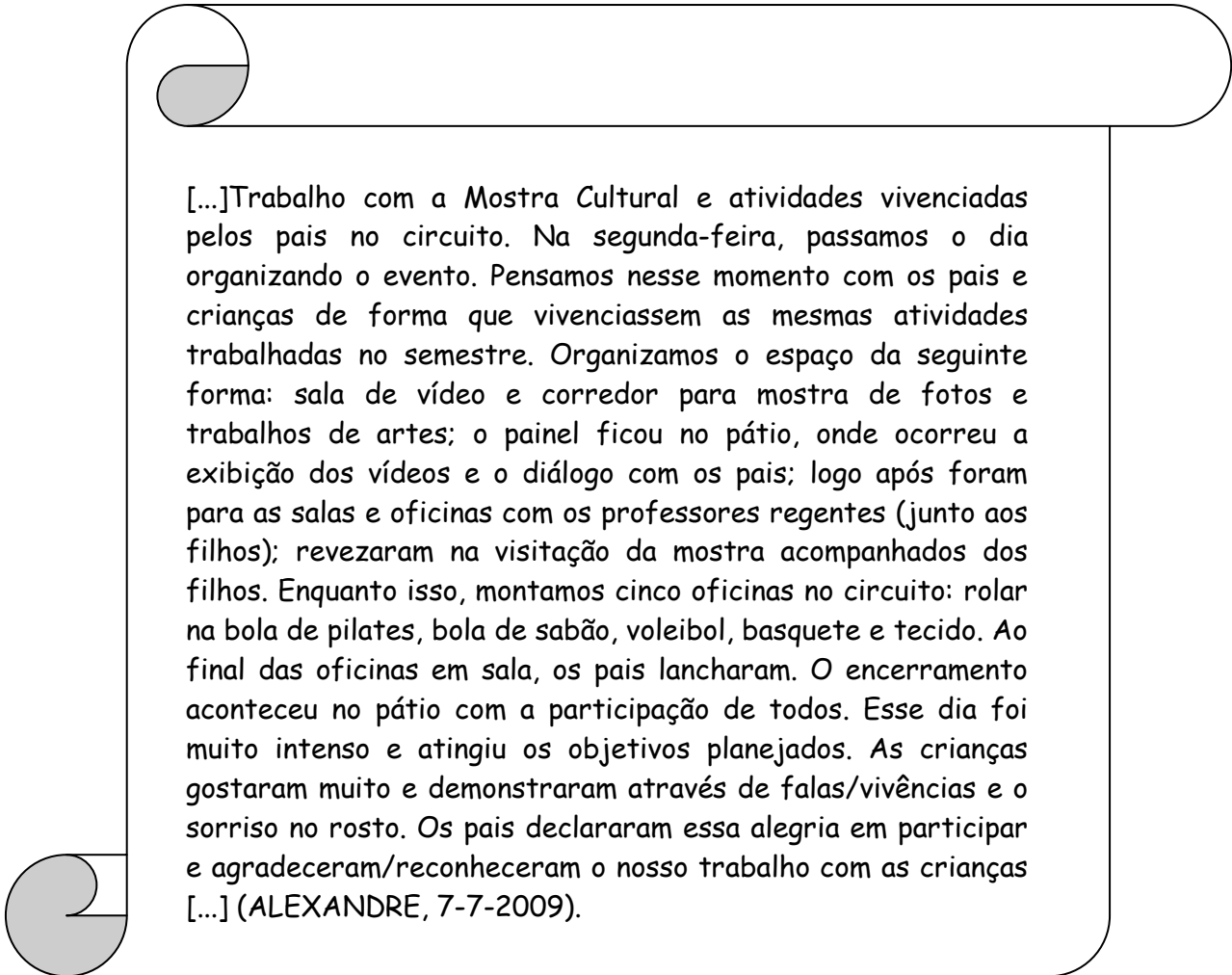
descobre o mundo à sua volta e suas variadas linguagens. “Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura” (AYOUB, 2001, p. 57).

A Educação Física na Educação Infantil, pode representar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas com jogos e brincadeiras, com ginásticas, danças e atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança (AYOUB, 2001).

Corroborar a brincadeira no contexto da educação infantil não pode resultar numa atitude de abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do docente no processo educativo com a criança. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que se faz necessário aprender a realizar o papel de mediador do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino e aprendizagem (AYOUB, 2001).

Ao refletir sobre o que foi planejado e materializado, bem como sobre resultados decorrentes desse processo de reflexão-ação-reflexão vivido, Alexandre mobiliza conhecimentos que foram construídos ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional, do seu constituir-se docente e se coloca em xeque quando se propõe a documentar suas práticas de formação. Não são somente as crianças que descobrem o mundo que está à sua volta e sentem nele. Nessa relação professor-aluno, nesses fios que são tecidos dia a dia, novos olhares são lançados à luz do que se propõe e de fato se materializa, para ambos os sujeitos envolvidos. É nessa sensibilidade de sentir e perceber os movimentos (re)construídos nesse contexto de interações que docente e discente dão significados às suas práticas e experiências vivenciadas. Nessa trama, Alexandre busca elementos que possam contribuir para a busca autônoma de respostas às suas inquietações. Ele se faz não mero reprodutor de ações isoladas e descontextualizadas, mas, sim, *autor* da sua própria prática.

Na Mostra Cultural ocorrida no início do mês de julho para os pais e crianças, em seus registros, é possível perceber a preocupação com os detalhes, com a organização para o bom desenvolvimento do evento. Os espaços a serem utilizados e explorados são pensados estrategicamente, segundo seu próprio relato:



[...]Trabalho com a Mostra Cultural e atividades vivenciadas pelos pais no circuito. Na segunda-feira, passamos o dia organizando o evento. Pensamos nesse momento com os pais e crianças de forma que vivenciassem as mesmas atividades trabalhadas no semestre. Organizamos o espaço da seguinte forma: sala de vídeo e corredor para mostra de fotos e trabalhos de artes; o painel ficou no pátio, onde ocorreu a exibição dos vídeos e o diálogo com os pais; logo após foram para as salas e oficinas com os professores regentes (junto aos filhos); revezaram na visita da mostra acompanhados dos filhos. Enquanto isso, montamos cinco oficinas no circuito: rolar na bola de pilates, bola de sabão, voleibol, basquete e tecido. Ao final das oficinas em sala, os pais lancharam. O encerramento aconteceu no pátio com a participação de todos. Esse dia foi muito intenso e atingiu os objetivos planejados. As crianças gostaram muito e demonstraram através de falas/vivências e o sorriso no rosto. Os pais declararam essa alegria em participar e agradeceram/reconheceram o nosso trabalho com as crianças [...] (ALEXANDRE, 7-7-2009).

Organizar e proporcionar momentos de interação entre adultos e crianças por meio de vivências, experiências, ressignificação e aprendizado são estratégias usadas e articuladas por esse profissional que colaborou indescritivelmente com a nossa pesquisa.

No último dia do semestre e, de acordo com a organização do CMEI, houve uma festa para todas as crianças em comemoração aos aniversariantes do período. Culminamos também nesse dia a nossa despedida. Alexandre havia dito que a ideia

de tal evento seria a montagem de um circo no pátio da escola, Surpreendentemente, ao chegarmos ao pátio, estava montada uma tenda e, no meio do pátio, um picadeiro. Ao olhar para cima, ficamos encantadas com o colorido dos tecidos. Em uma das paredes, bem no cantinho, uma mesa com guloseimas compartilhadas pelos pais e responsáveis, um painel de palhacinhos todo enfeitado de bolas. Ao centro do pátio, um verdadeiro picadeiro com trampolim, balanços, argolas, bambu e uma ponte de madeira – aquela usada para a gangorra. Todos os “brinquedos” montados no pátio haviam sido disponibilizados para as crianças no decorrer do semestre.

Resolvemos caminhar pelas salas para ver a empolgação das crianças e as encontramos todas caracterizadas de palhacinhos, desde os bebês até as crianças do Grupo VI, com direito a rostinhos pintados, penteados e fantasias.

Cautelosamente, cada turma, dos maiores para os menores, foi direcionada ao picadeiro e lá se organizaram no chão. Os professores, diretores, pedagogas e outros funcionários entraram na festa a caráter.

A intenção de toda essa preparação era que cada turma apresentasse o seu espetáculo que consistia em que brincar novamente com aquelas experiências vivenciadas durante o semestre que se encerrava. Com um tempo determinado para cada turma, todas as crianças saborearam novamente sensações únicas nesse dia. Tudo parecis ser tão mágico, incomum e irreal para todos os que participavam desse momento tão especial e muito bem planejado.

Uma atividade que não poderíamos deixar de registrar foi o *Coro Cantado* por todos que ali se encontravam. A canção era: “Faz um milagre em mim”. Tudo começou quando uma criança quis falar ao microfone e uma professora pediu que ela cantasse uma música e ela começou a cantar de olhos fechados. Foi interessante como várias crianças também assim o fizeram, de olhos fechados. Foi um momento de grande emoção e comoção para esta pesquisadora. Diante de tanta pureza e inocência infantil, reportamo-nos à nossa infância e, por alguns segundos, buscamos a criança que existe em cada um de nós.

Após os espetáculos, as crianças se deliciaram com as guloseimas e foram dispensadas para o recesso escolar, com duração de uma semana.

Contextualizar a formação continuada e suas redes mobilizadoras no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que ela se processa como algo dinâmico, relacional, que vai além dos componentes técnicos e normativos geralmente impostos aos professores pelas instâncias de formação, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo docente, assegurando-lhe um caráter contínuo e progressivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU...QUASE FINAIS

Identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor de Educação Física que atua na Educação Infantil na rede de ensino do município de Vitória/ES investigando os significados presentes nessas práticas e relacionado-as com o seu desenvolvimento profissional foi o nosso objetivo central nesta pesquisa.

Nosso esforço para identificar um docente que apresentasse uma concepção de formação continuada mais ampliada nos remeteu a algumas escolhas metodológicas, dentre elas, a aplicação de um questionário na tentativa de alcançar o universo de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES. Pela análise das informações obtidas nesse instrumento, pudemos ter uma visão geral das concepções de formação continuada construídas e materializadas por professores que atuam nessa modalidade de ensino. Assim, selecionamos um docente que, de acordo com suas respostas, sobressaiu entre os demais no sentido de busca autônoma de formação continuada, numa iniciativa de autoformação, pensando para além dos eventos de formação oferecidos pelas gestões de governo.

Em acompanhamento dessas práticas de formação por iniciativa do professor colaborador, por meio de observação, registro e análise, identificamos, além das ações de formação, alguns indícios de como esse profissional se constitui como docente no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, mesmo não sendo objeto desta investigação, indicamos que as ações de formação continuada parecem estar intimamente relacionadas, criadas e recriadas cotidianamente, atribuindo sentido e significados às situações vividas individual e coletivamente, de modo a buscar ferramentas do cotidiano que contribuam para o crescimento pessoal e profissional do professor. Alexandre reconhece que, nessa dinâmica de interações, ele se faz autor de suas teorias e práticas como indivíduo/docente em constante construção desse campo de atuação.

O professor e suas relações consigo mesmo e com os outros, ao estabelecer um diálogo intrínseco de questões externas, mobiliza saberes, experiências e expectativas de como se constituir professor ao longo de sua docência, investigando sua própria atividade e, a partir dela, construir e (re)significar novos saberes num processo contínuo. Refletindo, ele percebe-se a si, os outros e os elementos externos que o cercam. O ato de refletir sobre a sua formação, o seu estar na docência e constituir-se como docente, a materialização das suas práticas pedagógicas e suas implicações possibilitam Alexandre ampliar suas possibilidades em busca de conhecimentos, num processo de autonomia, autoria, autoformação e liberdade pessoal e profissional.

No que se refere às suas relações com os planejamentos e registros de aula, ao planejar, executar e avaliar, por meio da observação, reflexão e relatos de experiências da proposta pedagógica em execução, Alexandre tem a possibilidade de explorar as dimensões formadoras proporcionadas pelo registro. Ao documentar, lança mão de saberes e memórias, construídos e reconstruídos em sua trajetória de vida. Seu caderno de registro é um verdadeiro acervo de narrativas e descrições de atividades realizadas as crianças da Educação Infantil, observações pessoais quanto: à aceitação ou não de atividades propostas, às possibilidades de experiências das mais variadas possíveis, à vivência de diferentes situações de movimento, respeitando as possibilidades de cada faixa etária. Também anota pontos positivos e fragilidades no processo de elaboração e efetivação dessas práticas cotidianas. Preocupa-se com os objetivos, espaços a serem utilizados e articulações necessárias para que haja um bom desenvolvimento da proposta elaborada. Nesse documento de registros pessoais, Alexandre revela seus dilemas, intervenções, articulações, desejos, concepções, reconhecendo sua identidade profissional e seu ser e estar na profissão. Para ele, registrar é instrumento singular ao seu desenvolvimento como profissional docente. Ele se possibilita pensar além do que está posto, determinado, permite-se planejar ações de encantamento para agir em consonância com a faixa etária infantil, refletir sobre suas práticas de formação (planejamento – execução e reflexão de atividades pedagógicas), construir novos saberes da docência, autoformar-se e constituir-se professor.

Analisando o professor e suas relações com as crianças em situações de planejamento, desenvolvimentos da ação pedagógica e reflexão/avaliação da prática desenvolvida, apreendemos que essas interações, em seus diferentes tempos e espaços, contribuem significativamente para que o docente avance no seu processo de (re)significação das práticas de formação continuada construídas e mobilizadas por ele. Sua criatividade e ousadia em planejar e criar novas possibilidades de ressignificação do que está posto é um diferencial em suas buscas. A avaliação discorre como uma prática “*natural*” em que crianças e professor se avaliam mutuamente, descobrindo e mobilizando saberes. Ao refletir sobre a sua proposta pedagógica e intencional, o docente chama a atenção para outros saberes que não estavam no seu plano de curso, autoavaliando-se durante a aula pela observação de expressões das crianças e pela relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem.

A partir deste estudo, percebemos que cada fio tecido pelo docente pesquisado não se dá ao acaso, isoladamente. É nos tempos e espaços, nas interações, reflexões e desejos de constituir-se professor que Alexandre busca, cria possibilidades e alternativas de SER produto e produtor dos saberes advindos desta triangulação de campos abordados até aqui: Formação Continuada, Educação Física e Educação Infantil. Ele mobiliza saberes e busca interagir de modo a criar alternativas para suas inquietações docentes e identitárias.

Sem dúvidas, viver essa experiência foi bastante significativo para nosso crescimento pessoal, profissional, acadêmico e, uma vez que, mesmo se esforçando para refinar o olhar como pesquisadora, também somos sujeito em formação e nessa trama nos relacionamos e mobilizamos saberes construídos ao longo da nossa trajetória profissional, na busca de uma construção de identidade docente. Assim como analisamos as redes mobilizadas por Alexandre e suas relações estabelecidas numa perspectiva de formação, também nos reconhecemos como sujeito ativo desse processo de formação continuada, analisando, questionando e refletindo sobre algumas das nossas redes mobilizadoras nesse processo de investigação.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Perspectiva pedagógica da educação física para a educação infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2007. p. 23-39.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. p. 171-184.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 17 out. 2009.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Subjetividade: um conceito entre as fronteiras do discurso científico. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Martha Lourenço (Org.). **Memória, subjetividade e educação**. Belo Horizonte: Universidade Vale do Rio Verde, 2007. p. 31-52.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1, 2, 3.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Samus, 1984.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. p. 171-184.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. p. 185-201.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

CORREIA, José Alberto. **Os lugares-comuns na formação de professor**. Lisboa: Edições ASA, 1999.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

FRAGO, Antônio Vinão. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n. 7, 1º semestre 2000.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 143-176.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 123-142.

HERINGER, Dionésio Anito Teixeira. **Formação continuada de professores de educação física**: ocultações, contradições e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientação para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

KUNZ, Elenor. Educação física: a questão da educação infantil. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2007. p. 11-21.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Kenia dos Santos Francelino. **O movimento corporal**: sua importância na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física para a Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MOITA, M da C. Enquadramento teórico e metodológico. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 15-33.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte e Autores Associados, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 129-143.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 45-96.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAYÃO, Deborah Tomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SOARES, Natália Fernandes. **Os direitos da criança nas encruzilhadas da protecção e da participação**. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Fórum da Mata, 2002.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Trabalho apresentado no Sixth International Conference on Social Methodology, Amsterdão, 2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**

Idade: _____ anos. R.G.: _____

Eu _____, abaixo-assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que o grupo de pesquisadoras (Kenia dos Santos Francelino Loureiro e Zenólia C. C. Figueiredo) está realizando uma pesquisa-diagnóstico (intitulada provisoriamente: *A Docência em Educação Física na Educação Infantil: A (Re)construção de Práticas de Formação Continuada*) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, da qual sou professor. 2) Sei que nessa pesquisa serão realizadas entrevistas (apenas com aqueles que se disponibilizarem para tal); 3) Estou de ciente que não é obrigatória a minha participação na pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a sua realização, o que não implicará nenhum prejuízo para minha atividade docente; 4) Poderei saber por meio dessa pesquisa, como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que as pesquisadoras manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Essas informações poderão ser obtidas pelo contato com a mestrandia Kenia dos Santos Francelino Loureiro (via telefone: 3261-4235 ou celular: 9825-4328 ou por correio eletrônico: kenia.psico@bol.com.br); 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo. 9) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com a pesquisadora Kenia dos Santos Francelino Loureiro; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória, _____ de _____ de 2009.

Pesquisadora: _____

Sujeito da Pesquisa: _____

Testemunhas: 1. _____

2. _____

APÊNDICE B – CARTA DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA PESQUISADA

Nome da Escola: _____

Nome da Diretora: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

Declaro que a professora/pesquisadora Kenia dos Santos Francelino Loureiro, que esteve nesta instituição de ensino no período de fevereiro a julho do corrente ano, acompanhando as práticas de formação continuada de um dinamizador de Educação Física, está autorizada a divulgar a identidade desta unidade de ensino, assim como algumas práticas aqui realizadas e a de professores colaboradores, desde que os dados da pesquisa sejam apresentados anteriormente a representantes dessa instituição e aprovados, antes de sua publicação.

Estou ciente de que, apesar da quebra de sigilo das identidades, a pesquisadora observará os procedimentos éticos no manejo dessas informações.

Vitória, _____ de outubro de 2009.

APÊNDICE C – CARTA DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR DINAMIZADOR

Nome da Escola: _____

Nome do Dinamizador: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

Declaro que a professora/pesquisadora Kenia dos Santos Francelino Loureiro, que esteve nesta instituição de ensino no período de fevereiro a julho do corrente ano acompanhando minhas práticas de formação continuada, está autorizada a divulgar minha identidade, assim como algumas práticas realizadas no interior desta instituição de ensino da qual faço parte, desde que os dados da pesquisa sejam a mim apresentados anteriormente e aprovados antes de sua publicação.

Estou ciente de que, apesar da quebra de sigilo de minha identidade pessoal e profissional, a pesquisadora observará os procedimentos éticos no manejo dessas informações.

Vitória, _____ de outubro de 2009.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DINAMIZADORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

CMEI: _____ Turno de trabalho: () Mat. () Vesp.
Carga Horária: _____ Sexo: () M () F Idade: _____
Situação Funcional: () Estatutário () Contratado () Outros _____
Tempo no magistério como Professor Dinamizador de Ed. Física na Ed. Infantil:
_____ Ano de conclusão do curso superior: _____
Telefone: _____ e-mail: _____
Docente: _____

1. O que você entende por formação continuada? _____

2. Você investe na sua formação continuada? De que maneira? _____

3. Há alguma ação por parte da instituição que favoreça sua formação continuada?
Pode detalhar? _____

4. No CMEI em que atua há alguma iniciativa/projeto de formação continuada
acontecendo. Se sim, explique. _____

5. Você participa de algum grupo de estudos ou troca de experiências com outros
colegas de trabalho? Se sim, fale um pouco sobre esse trabalho (identifique
quanto a sua organização; tempo/ espaço destinado para discussões; temas
abordados e critérios para suas escolhas; dinâmica de participação; etc.).

