

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
Mestrado em Educação Física

MIRVANE DIAS DE SOUZA

**Educação Física na Educação Infantil e formação continuada:
reflexões de professores e professoras.**

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

Mestrado em Educação Física

MIRVANE DIAS DE SOUZA

**Educação Física na Educação Infantil e formação continuada:
reflexões de professores e professoras.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Universidade São Judas Tadeu**

Bibliotecária: Adriana Aparecida Magalhães - CRB 8/10264

S729e Souza, Mirvane Dias de.
Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras / Mirvane Dias de Souza. - São Paulo, 2021.
f. 160: il.; 30 cm.

Orientadora: Isabel Porto Filgueiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

1. Formação continuada. 2. Educação física. 3. Educação infantil. 4. Grupo de Estudo. I. Filgueiras, Isabel Porto. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título.

CDD 22 – 796

Dedico este estudo ao meu pai, Hélio de Souza (*in memoriam*) e   minha mãe, Geralda F. D. de Souza que sempre acreditaram no meu potencial e às crianças, simplesmente por serem crianças.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Matheus e Maria Eduarda, por me ensinarem o que é o amor materno e por me apoiarem nessa árdua caminhada. Amo vocês!

À minha netinha Giulia, por me ensinar que existe algo ainda melhor que ser mãe, que é ser avó. Você é minha esperança de um mundo melhor. Amo você!

À minha orientadora, Prof^a Dra. Isabel Porto Filgueiras, pela orientação da pesquisa, pelo estímulo, pela parceria, pela paciência, pela amizade, pelo apoio que sempre ofereceu para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao corpo docente do programa de mestrado da Universidade São Judas Tadeu, em especial a essas mulheres guerreira das quais tenho muito orgulho por terem feito parte do meu processo formativo - Graciele Massoli Rodrigues, Elisabete dos Santos Freire, Bruna Gabriela Marques, Maria Luiza de Jesus Miranda - pelas contribuições para minha formação e pela amizade.

Aos meus amigos e amigas do curso de mestrado, em especial André, Daiana, Diego Jabois, Eric, Bruno Manias, Ana Paula. Obrigada pelas parcerias nos trabalhos, pelas reflexões e discussões durante as aulas, pelo bate papo na hora do café e do almoço.

Aos meus amigos professores da rede municipal de Santo André e parceiros na São Judas - Uirá, Vinícius, Cláudio, Bruno Meirelles, Kleison, Orlando, Paulo e Raimundo - pela parceria, pelo apoio, pelas dicas e orientações. Muito orgulho em ter essa equipe de professores de Educação Física de Santo André ao meu lado.

À Fabiana Morgado, minha coordenadora pedagógica na rede municipal de Santo André, muito obrigada pelo apoio, pelo incentivo, por acreditar em mim e no meu trabalho. Espero poder contribuir sempre com você!

À Prefeitura de Santo André por me oportunizar realizar essa pesquisa em meu contexto de trabalho.

Às equipes gestoras das escolas onde trabalho: Dalva, Regiane, Claudete, Cínthya, sem o apoio de vocês não conseguiria.

À professora Vera Lovato pelo incentivo e apoio e por me socorrer nos momentos em que mais precisei!

Aos meus amigos e amigas, professores de Educação Física do Marek, pelo incentivo e apoio de sempre!

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos Foco e Grupo de Estudo Diálogos!

À Talita e ao Kleison que me socorrem sempre que preciso e me enrolo com as questões tecnológicas.

Aos meus parceiros, parceiras e amigos/as de trabalho e que fizeram parte dessa pesquisa: Aline, Amanda, Luciana, Lucélia, Renato, Rose e Sérgio. Vocês foram sensacionais. Gratidão sempre!!!!

Às professoras doutoras da minha banca, essas mulheres incríveis cuja presença no meu percurso acadêmico muito me orgulha: Elisabete dos Santos Freire, Luciana Venâncio e Gracielle Massolli.

A todos os meus amigos, amigas e familiares que me apoiaram e me incentivaram!

Muito obrigada a todos e todas!

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi compreender os significados e sentidos que professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem à estratégia de grupos de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André. Mais especificamente, a pesquisa buscou: compreender a concepção de Educação Física na Educação Infantil de professores e professoras que atuam na Educação Infantil do Município de Santo André e descrever e interpretar a visão dos professores e das professoras de Educação Física sobre o papel de suas experiências formativas em grupo de estudos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Trata-se de pesquisa qualitativa de enfoque descritivo-interpretativo. Os instrumentos de coleta foram: 1. questionário *online* 2. entrevistas em grupo focal por meio de videoconferência. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da estratégia de análise temática. Os sujeitos foram recrutados na rede de contatos da pesquisadora que também é professora da referida rede de educação, com anuência da responsável pela formação continuada dos professores de Educação Física do Município. Participaram da pesquisa 2 professores e 5 professoras que formaram um grupo de estudo em 2019, dentro do processo formativo da rede municipal cuja temática era a Educação Física na Educação Infantil. A análise dos resultados evidenciou que os professores e professoras fundamentam a Educação Física na Educação Infantil em referenciais da psicologia do desenvolvimento e da psicomotricidade; reconhecem, entretanto que é preciso avançar nessa concepção, buscando estratégias de escuta das crianças; valorizam a formação continuada institucional como momento de aquisição de saberes e troca de experiências; reconhecem a dificuldade de compreensão sobre como deve funcionar um grupo de estudos, mas valorizam a experiência como estratégia formativa que permite a reflexão colaborativa sobre a prática potencializada pela diversidade de pontos de vista entre os docentes e pela troca de práticas e reflexões por meio de aplicativo de mensagens, mas advogam que é necessário aperfeiçoar o planejamento do trabalho formativo. Segundo os sujeitos, o grupo de estudos que se concretizou em 2019 foi limitado por atropelos do calendário de atividades como a realização dos jogos escolares, momentos burocráticos, falta de clareza sobre seus objetivos, espaço e tempo inadequado e descontinuidade entre as sessões; sugerem que a formação em grupo de estudo se efetive a partir de planejamento mais efetivo e de acompanhamento mais próximo da coordenação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil. Grupo de Estudo. Comunidade de prática.

ABSTRACT

The objective of the research was to understand the meanings and senses that physical education teachers in Early Childhood Education attribute to the strategy of study groups in the process of continuing education in the municipal network of schools of Santo André. More specifically, the research sought to: understand the concept of Physical Education in Early Childhood Education of teachers working in Early Childhood Education in the municipality of Santo André and describe and interpret the view of Physical Education teachers on the role of their formative experiences in the development of their pedagogical practices in a study group. This is a qualitative research with a descriptive-interpretative approach. The methods used to collect data were: 1. online questionnaire 2. interviews in a focus group through videoconference. The analysis of the collected data was made using the thematic analysis strategy. The subjects were recruited from the network of contacts of the researcher, who is also a teacher at the aforementioned education network of schools, with the consent of the person responsible for the continuing education of Physical Education teachers in the municipality. Seven teachers, who formed a study group in 2019 within the formative process of the municipal network of schools that had the theme of Physical Education in Early Childhood Education, participated in the research. The analysis of the results showed that teachers substantiate the Physical Education in Early Childhood on references of developmental psychology and psychomotricity; they recognize, however, that it is necessary to advance in this concept, searching strategies to listen to the children; they value institutional continuing training as a time to acquire knowledge and exchange experiences; recognize the difficulty of understanding how a study group should work, but value the experience as a formative strategy that allows collaborative reflection on the practice enhanced by the diversity of views among teachers and the exchange of practices and ideas through instant messaging apps, but advocate that it is necessary to improve the formative process planning. According to the subjects, the study group created in 2019 was limited by disruptions in the calendar of activities such as school games, bureaucratic moments, lack of clarity about their objectives, inadequate space and time and discontinuity between sessions; they suggest that the formation in a study group should be based on more effective planning and closer monitoring of coordination.

Keywords: Continuing Education. Physical Education. Child education. Study group. Community of practice.

SUMÁRIO

RESUMO	16
ABSTRACT	17
LISTA DE QUADROS	20
1. PONTO DE PARTIDA: A DIMENSÃO BIOGRÁFICA DA PESQUISADORA.....	11
1.1 A FORMAÇÃO FAMILIAR E EDUCACIONAL.....	11
1.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PROFISSIONAIS	14
1.3 PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA: DE PROFESSORA A PESQUISADORA	17
2. INTRODUÇÃO	18
2.1 Problema e objetivos da pesquisa	23
Objetivo Geral	23
Objetivos Específicos	23
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
3.1 Concepções de infância	26
3.2 Marco legal da Educação Infantil no Brasil e a Educação Física	31
3.3 Contexto atual: desafios encontrados.....	40
4- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
4.1 A formação continuada em grupos de estudo e comunidades de prática	51
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS	57
5.1 Instrumentos de coleta de informações	58
5.2 Instrumentos de análise das informações coletadas.....	63
6. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	67
6.1 Contexto da pesquisa.....	68
6.1.1 A Educação Infantil em Santo André	68
6.1.2 Educação Física na Educação Infantil em Santo André.....	71
6.1.3 Constituição dos grupos de estudo	73
6.2 Participantes da pesquisa	76
6.3 Experiências de formação inicial dos sujeitos da pesquisa sobre Educação Física na Educação Infantil	80
6.3.1 Concepções de infância e o trabalho com Educação Física na Educação Infantil.....	86
6.3.2 Educação Física na Educação Infantil: a percepção dos professores e professoras.	92
6.4 Formação Continuada na Educação Física Escolar em Santo André	101
6.5 Grupos de Estudo como Estratégia de Formação Continuada.....	107

6.5.1 Organização de grupos de estudo em um processo formativo institucionalizado: impactos da falta de planejamento da formação continuada	107
6.5.2 Dificuldade de compreensão sobre o papel dos grupos de estudo na formação.	112
6.5.3 Grupos de Estudo e o Impacto na Prática Pedagógica.....	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO 1 - Parecer do Comitê de Ética	137
ANEXO 2 - Transcrição Grupo do Focal	140

LISTA DE QUADROS

Quadro

1. Temas e subtemas
2. Perfil dos professores e professoras participantes da pesquisa
3. Referencial teórico utilizado pelos professores e pelas professoras para suas aulas

1. PONTO DE PARTIDA: A DIMENSÃO BIOGRÁFICA DA PESQUISADORA

Este estudo se fundamenta na abordagem qualitativa da pesquisa em Educação, na qual a leitura de mundo da pesquisadora tem papel importante. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é um processo interativo, influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade do pesquisador e das pessoas que fazem parte do cenário da pesquisa.

De acordo com Elias (1994), a compreensão do mundo buscada pela pesquisa qualitativa envolve o contexto e suas múltiplas dimensões, incluindo o ponto de vista dos e das pesquisadoras. Sem o olhar sobre o contexto corre-se o risco de se perder a dinâmica da realidade e o poder de entendimento, pois a forma de pensar e interpretar o mundo investigado depende do contexto vivido e das relações socioculturais que perpassam o fenômeno estudado.

Diante disso, este texto se inicia com a apresentação da pesquisadora e de suas experiências subjetivas de formação pessoal e profissional. É preciso entender quem é a pesquisadora para situar o processo qualitativo da pesquisa.

1.1 A FORMAÇÃO FAMILIAR E EDUCACIONAL

Na genealogia da minha família encontrei italianos e africanos. Uma mistura de culturas de povos guerreiros: imigrantes italianos que vieram para o Brasil em busca de uma vida de paz e segurança, sem guerras, e do povo africano que foi escravizado e arrancado do seu território, tendo que lutar até hoje contra essa escravidão que, na prática, ainda se faz presente na vida dessas pessoas. Essa origem marcada pela diversidade de etnias fez de mim uma pessoa atenta às diferenças e injustiças que ainda marcam nosso cotidiano social. Como pessoa, professora e pesquisadora sempre busquei lutar por um mundo mais equitativo e justo.

Nas minhas memórias de infância guardo a lembrança das histórias contadas pela minha avó materna, filha de italianos, que relatava como foi difícil a

travessia para o Brasil pelos seus pais, que vieram fugindo da guerra nos porões dos navios e sua luta para se estabelecerem quando chegaram.

Do meu avô paterno guardo a lembrança das histórias da escravidão contadas a ele por seus avôs e que me impressionam até hoje pela crueldade na qual viveram nesse país e continuaram a viver após a pseudo-abolição da escravidão.

Nasci no ano de 1969, no dia 21 de agosto, na cidade de Nova Lima, em Minas Gerais. Primeira filha, primeira neta dos avós maternos e primeira sobrinha dos tios e tias maternos. Cheia de mimos por todos os lados, de acordo com minha mãe, vim para abençoar a união desse casal composto por um pai batalhador, líder comunitário, ativista social, advogado, defensor de causas sociais, e por uma mãe professora e muito religiosa, dos quais tenho muito orgulho da influência que tiveram para a minha formação política e ideológica.

No ano do meu nascimento, o Brasil e o mundo passavam por momentos críticos. 1969 ficou conhecido como “ano de chumbo”, tamanha era a repressão do regime militar. Foi um ano marcado pela opressão da ditadura militar e pela revolução cultural. Em 1969, o mundo se encontrava em turbulência. No Vietnã, guerra; nos Estados Unidos, conflitos raciais; e os jovens, sempre eles, buscavam a paz, por meio da música, especialmente do *rock*. O movimento *hippie* se espalhava pelo mundo e, em Woodstock, aconteceu um festival que foi o marco na história desse movimento, no qual 400 mil jovens, com menos de 30 anos, se reuniram pedindo paz e amor a todos os povos, mostrando que diante dos desafios mundiais havia movimentos de resistência que questionavam os valores do capitalismo e do imperialismo.

Nesse turbilhão de acontecimentos, passei meu primeiro ano de vida e fui crescendo cercada por uma família italiana muito amorosa e festeira. Minha infância foi muito alegre, com muita brincadeira com primos e primas na casa dos meus avós e na rua onde morava. Eu era uma criança ativa, andava de bicicleta, nadava, fazia *ballet* e iniciei muito cedo o amor aos esportes, devido ao incentivo principalmente do meu pai.

Por influência também do meu pai, aprendi a questionar tudo e lutar por meus direitos. Cresci vendo a luta do meu pai nos movimentos estudantis durante

a ditadura, lutando sempre pela busca da democracia. Ele foi criado pelas irmãs, pois perdeu a mãe ainda criança e, como teve que trabalhar desde muito jovem para ajudar meu avô e uma família de 11 filhos, não teve a oportunidade de estudar como gostaria quando era jovem. Após se casar e após o meu nascimento, foi fazer o curso de Direito e se formou advogado. Lutou bravamente por toda a sua vida pelas causas sociais e pelos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e pelas minorias, influenciando totalmente minha leitura de mundo e meu posicionamento político diante das injustiças sociais e dos direitos humanos.

Frequentei o ensino básico numa escola pública da cidade, a mesma em que minha mãe era professora, e aos 15 anos fui desbravar a cidade grande no curso de Magistério, estudando no Instituto de Educação de Minas Gerais, uma escola pública tradicional, localizada na Av. Afonso Pena, no coração da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. No curso de magistério em uma escola tradicional mineira, tive que romper muitas barreiras e lutar por uma educação renovadora desde minha formação inicial.

Naquela época, havia dois caminhos a seguir: o curso de magistério que, segundo a minha mãe, era importante porque já terminava com uma profissão e o curso científico que, na época, equivalia ao Ensino Médio de hoje e era preparatório para o vestibular. Por influência da minha família, fiz o curso de magistério.

Durante o curso tive diversas experiências e vivências por meio de estágios e aulas práticas e teóricas no antigo Ensino Primário, hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental, equivalente ao período correspondente do 1º ao 5º ano do Ensino Básico. No curso de magistério, as atividades na Educação Infantil não eram um foco e, portanto, essa fase escolar não era estudada. Quem tivesse interesse em trabalhar com a Educação Infantil precisava cursar uma especialização para essa faixa etária, após terminar o curso de magistério.

Esse fato ocorria devido ao que era estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692 de 11 de agosto de 1971, que ainda não reconhecia a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e, portanto, a formação de professores e professoras não possuía esse objetivo.

Aos 19 anos, após a segunda tentativa e depois de muitos estudos, passei no vestibular do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na cidade de Belo Horizonte. A primeira tentativa no vestibular foi

no curso de Fisioterapia, para o qual fui aprovada na 1ª etapa da UFMG, porém fui reprovada na 2ª etapa. Um ano depois voltava ao mesmo processo vestibular, porém, por insegurança e medo de não ser aprovada em Fisioterapia, fiz o vestibular para o curso de Educação Física, influenciada por uma carreira de atleta infantil e juvenil no voleibol que eu já tinha. Eu me apaixonei pelo curso e, com o passar do tempo, descobri que havia feito a escolha correta para a minha vida profissional.

1.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PROFISSIONAIS

Minha vida foi seguindo por um caminho traçado de acordo com as oportunidades que iam surgindo e eu ia aproveitando. Durante minha vida profissional, passei por cargos de gestão de esporte e lazer, professora de academia de natação, técnica de voleibol, árbitra de voleibol e me encontrei na escola, na Educação Física Escolar. Todo esse percurso foi muito importante para a minha formação e hoje busco a melhor qualidade da educação pública, com o objetivo de oferecer para as crianças oportunidades iguais, acreditando que a arma para auxiliar nessa batalha é minha vontade de estudar, de conhecer, de aprender e de contribuir com a qualidade da educação no país partilhando minhas práticas, descobertas e conhecimentos.

Há 23 anos atuando como Professora de Educação Física na rede pública, primeiro em Minas Gerais e posteriormente aqui em São Paulo, minha profissão me permitiu momentos de experiências muito gratificantes e enriquecedores, mas também experiências que precisavam de uma reflexão mais crítica sobre a minha prática para que meu trabalho com as crianças nas escolas por onde passei fosse realizado com mais qualidade.

Meu primeiro trabalho como Professora de Educação Física Escolar aconteceu em uma escola específica para crianças com deficiência. Foi muito importante para a minha formação, mas a maior dificuldade foi com as turmas de Educação Infantil, pois, tanto no curso de magistério como no curso de Educação Física, havia estudado apenas as características físicas, de desenvolvimento motor e de aprendizagem motora dessa faixa etária. No entanto, descobri na prática que as crianças na Educação Infantil têm mais a aprender do que seu desenvolvimento

motor, uma vez que são pessoas que pensam e vivem em uma determinada família, pertencentes a um meio cultural e social.

Em 2013, ingressei na Prefeitura de Santo André e fui surpreendida com uma formação continuada semanal de Professores de Educação Física, dentro do horário de trabalho, que nunca havia acontecido nas outras redes em que atuei. Isso foi muito gratificante. Novamente trabalhando com crianças na Educação Infantil (já havia trabalhado na rede municipal de Suzano, SP, por 3 anos), continuava a ter dificuldade com a faixa etária. Apesar de vários cursos que realizei com o objetivo de superar minhas limitações e mesmo participando da formação continuada toda segunda-feira com os Profissionais da Educação Física, a Educação Física Infantil continuava a ser o desafio enfrentado por mim e pelos demais professores e professoras, conforme as discussões nas formações indicavam.

Logo no primeiro ano (2013), participei de várias formações em que os professores se reuniam uma vez por semana para um encontro de 5 horas dentro do horário de trabalho. Durante essas reuniões, construímos planejamentos e projetos e estudamos as características das crianças de 4 a 10 anos, faixa etária com que trabalhamos nas escolas municipais de Santo André. Esses estudos focavam principalmente em conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e das teorias de desenvolvimento motor.

Durante esse ano tivemos diversificadas atividades nos encontros de formação: palestras de professores especialistas da Prefeitura sobre Pessoas com Deficiência, devido ao grande número de alunos com deficiência nas escolas municipais; curso de primeiros socorros com trabalhadores do SAMU de Santo André; palestra sobre atividades recreativas para a Educação Infantil com um professor da Prefeitura de São Bernardo e algumas trocas de experiência entre os professores de Educação Física da rede municipal.

Em 2014, iniciamos o ano com a caracterização das turmas e o planejamento anual. Tivemos palestras novamente, porém com alguns professores da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFEUSP) sobre o objeto de estudo da Educação Física e atividades de troca de experiências novamente.

No ano de 2015, continuamos a formação com palestras com os professores da EEFUSP e mais trocas de experiência entre os professores. Alguns professores apresentaram trabalhos orais e por meio de registros fotográficos no Seminário de

Educação Física da USP do ano de 2015, com dispensa do dia de trabalho, o que foi muito positivo e gratificante, contribuindo para agregar novos conhecimentos e mostrar o trabalho realizado na rede municipal de Santo André.

Em 2016, aconteceu uma mudança na coordenação da Educação Física Escolar devido à mudança na gestão municipal. As formações continuaram a acontecer, porém sem as palestras: aconteceram rodas de conversa, discussões em grupos e trocas de experiência. Iniciamos nesse ano a discussão e elaboração do currículo para a Educação Física Escolar do município, baseado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também estava em discussão no país.

No ano de 2017 houve nova troca na coordenação e as formações passaram a ter um formato de grupos de estudo. Cada grupo estudou um tema determinado pela coordenação e, ao final do ano, apresentou as conclusões desses estudos para todo o grupo de professores. Esse formato perdurou por 6 meses. Continuaram nesse ano as palestras e trocas de experiências.

Em 2018, a formação continuada foi voltada novamente para os estudos sobre a BNCC e para a elaboração do currículo para a Educação Física Escolar da rede municipal. Novamente aconteceram algumas trocas de experiência e oficinas específicas de alguns esportes.

Em 2019, voltamos aos grupos de estudo, porém com a liberdade de cada grupo definir o seu tema para estudos. Vários grupos tiveram como tema de estudo a Educação Infantil, assim como o grupo do qual fiz parte, que discutiu e refletiu sobre o novo currículo com a inclusão dos campos de experiências da BNCC e sua aplicabilidade nas aulas de Educação Física.

A escolha desse tema por vários grupos pode indicar várias possibilidades e levar a várias reflexões, entre elas que a Educação Física na Educação Infantil é uma dificuldade encontrada por vários professores e começa a ser estudada por eles. Mas ainda é muito pouco e os estudos ainda continuam voltados para o desenvolvimento motor e aprendizagem motora como única forma de trabalhar o corpo na Educação Infantil.

1.3 PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA: DE PROFESSORA A PESQUISADORA

Durante todos esses anos, aprendi novas atividades para as minhas aulas na escola durante as trocas de experiência, adquiri novos conhecimentos teóricos por meio do grupo de estudo, tive a oportunidade de mostrar meu trabalho realizado na escola em alguns seminários e congressos, participei de grupos de discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física Escolar, sobre Educação Física Inclusiva, sobre currículo e a Educação Física dentro da BNCC, porém, ainda sentia que faltava a reflexão sobre a prática para um melhor aproveitamento das formações e para a minha atuação na escola.

Vários questionamentos surgiram e começaram a me inquietar. Iniciei então um estudo na literatura sobre modelos de formação que contribuem para a prática pedagógica do professor, que acredito ser, além da qualificação profissional, um objetivo das formações continuadas.

Dentre esses autores, encontrei Paulo Freire (1996, p.21) que diz que “na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e Wenger (2001, p. 13), que afirma que o “envolvimento em ações e interações leva à incorporação na cultura e na história, tendo a aprendizagem como transformadora da estrutura social na qual ela ocorre.”

Aconteceu, portanto, uma mudança de paradigma do processo de formação docente do meu momento aluna para o meu momento professora, pois comecei a pensar a partir da reflexão e da investigação sobre a prática pedagógica.

O desenho da minha pesquisa se iniciou nesse momento em que minha decisão foi responder aos meus questionamentos por meio da investigação dos processos de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Santo André.

2. INTRODUÇÃO

Diversos autores como Darido (2012), Bracht (1997, 2003, 2005, 2011), Neira (2007, 2011, 2018), Daolio (1995) e Maldonado (2012, 2018) identificaram que os conhecimentos acadêmicos da área de Educação Física Escolar evoluíram rapidamente desde a década de 1980.

A Educação Física no Brasil, porém, continua passando por um longo processo de reflexões e discussões sobre sua identidade e participação na Educação Infantil, sendo objeto de estudo entre pesquisadores e educadores que buscam a melhoria da qualidade nas práticas pedagógicas realizadas, atendendo a concepção de criança como produtora de cultura (MELLO et. al, 2016; MARTINS et. al, 2018).

A Educação Física na Educação Infantil, segundo Martins et. al (2018), foi tratada em publicações em revistas da área de Educação Física desde 1932, quando a Revista de Educação Física do Exército fez publicações sobre a “Ginástica com crianças pequenas”:

O primeiro e o segundo ciclo da Educação Infantil tinham como objetivo o desenvolvimento das faculdades físicas das crianças de acordo com as condições fisiológicas de crescimento e função respiratória. Esse objetivo seria alcançado por meio da imitação gestual, acreditando que esta dá origem às primeiras aquisições cerebrais. (MARTINS et. al, 2018, p.30)

Segundo Sayão (1996) em pesquisa de mestrado sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil na rede de educação municipal da cidade de Florianópolis-SC, considerada o primeiro projeto brasileiro que integrou professores e professoras de Educação Física nessa etapa de ensino em escolas públicas, durante as décadas de 1970 e 1980, a ideia do docente especialista em Educação Física na Educação Infantil iniciou-se nas escolas infantis privadas que contratavam esses profissionais para ministrar aulas de ballet e artes marciais “como estratégias de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso.” (SAYÃO, 1996, p. 24). Segundo a autora, essa iniciativa abriu caminho para que a administração pública considerasse a inserção de professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil pública. Porém como existia uma lacuna na formação inicial para o trabalho com as crianças pequenas, os professores e as professoras se formavam no exercício profissional.

Em seu trabalho sobre a produção científica publicada em teses e dissertações brasileiras acerca da Educação Física na Educação Infantil entre 1997 a 2000, Picelli (2002, p.80) “analisou que o interesse no campo envolvia: desenvolvimento motor, físico e psicossocial das crianças; comparação de currículos, verificação entre fatores biológicos e socioculturais de crianças e diagnóstico das atividades motoras realizadas pelas crianças fora de sala de aula.”

Nesses trabalhos não se encontra um posicionamento crítico em relação a questões políticas, sociais e econômicas referentes à infância. Picelli (2002), destaca que o objetivo da Educação Infantil nessa época era a preparação para o Ensino Fundamental.

Oliveira (2005), ao analisar estudos entre meados dos anos 1980 e 2002, relata que as principais influências históricas nesse período para a Educação Física Infantil foram a psicomotricidade e o desenvolvimento motor, promovendo uma visão dicotomizada de criança, dividida entre corpo e mente.

Segundo Martins et. al. (2018, p 36), na Educação Física Infantil atual as abordagens psicomotoras e desenvolvimentistas ganham destaque e são as mais utilizadas pelos professores:

O cenário apresentado aponta para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e ao mesmo tempo sinaliza práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, distantes, portanto, das atuais orientações legais e pedagógicas que balizam o trabalho educativo a ser desenvolvido pelas instituições dedicadas a cuidar/educar de crianças de zero a cinco anos de idade.

Estudos recentes, dentre os quais o de Martins et. al (2018, p.137), revelam que “a presença da Educação Física na Educação Infantil tem aumentado significativamente nas duas últimas décadas” no âmbito público, exigindo que o campo acadêmico da área volte sua atenção para a formação desses profissionais e para o desenvolvimento de currículos que dialoguem com visões contemporâneas de infância e de Educação Física.

O aumento de professores e professoras na Educação Física na Educação Infantil teve influência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) a qual reconheceu a Educação Infantil como etapa que integra a Educação Básica e, portanto, deve contemplar a Educação Física como um

componente curricular obrigatório. Outro impulso nesse sentido foi dado pela Lei do Piso Salarial do Magistério (Lei nº. 11.738/2008), “que assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às atividades extraclasse, quais sejam, de estudos, planejamento e avaliação.” (MARTINS et al, 2018, p. 137). Dessa forma, a presença de professores e professoras especialistas possibilita que as professoras pedagogas tenham seus momentos de estudo e planejamento já que as crianças estão sob os cuidados de outros educadores. (MARTINS, et al 2018).

A inserção da Educação Física na Educação Infantil foi marcada pelas concepções de infância de cada tempo histórico, como o higienismo (GHIRALDELLI, 1991) , as visões românticas e recreativas (DARIDO, 2003) , até chegar nas visões desenvolvimentista (TANI,1988; MANOEL, 1988), psicomotoras (LE BOULCH, 1987) e construtivistas (FREIRE,1991) embasadas na psicologia do desenvolvimento e, mais atualmente, nas visões culturais e críticas da Educação Física que dialogam com referências do campo das ciências humanas e da sociologia da infância (NEIRA, 2018) e que podem ser observadas em relatos de prática e pesquisas publicadas nos últimos 5 anos como os trabalhos de Moura, Nunes, Costa e Antunes (2016), que analisaram 25 artigos entre 2000 a 2012 em 6 periódicos nacionais com temáticas da Educação Física na Educação Infantil e concluem que o trabalho da Educação Física na Educação Infantil deve ir além da compreensão da criança como um vir a ser e sim como um ser histórico-social e portador de direitos. No entanto, segundo estudos de Araújo e Frigotto (2015), e de Martins, Tostes e Mello (2018), ainda predominam dificuldades na formação inicial e continuada e na ancoragem teórica da prática pedagógica, incluindo a falta de conexão com o Projeto Político-Pedagógico da escola e o enfoque exclusivo das aulas de Educação Física na Educação Infantil no desenvolvimento motor.

As concepções desenvolvimentistas (TANI,1988; MANOEL, 1988) têm seu foco no desenvolvimento motor. Na Educação Física na Educação Infantil, segundo essa proposta, o movimento é o principal meio e fim da atividade, sem preocupação com as questões sociais. Possui influências da psicologia por meio das ideias de David L. Gallahue. Segundo essa perspectiva desenvolvimentista, as crianças devem aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (DAOLIO, 2003).

A abordagem psicomotora surge no Brasil a partir da década de 1970, mas se expande a partir da década de 1980, segundo Darido (2003), em contraposição aos modelos esportivistas e tecnicistas. Segundo Le Boulch (1987), a educação psicomotora se refere à formação da base motora indispensável a toda criança. De acordo com Darido (2003), inaugura uma nova fase para o professor e a professora de Educação Física na Educação Infantil que passam a trabalhar com as crianças o rendimento biológico e corporal, incluindo e valorizando os valores psicológicos. Foi influenciada no Brasil por Jean Le Boulch por meio da divulgação do seu livro “Educação pelo Movimento”, lançado no Brasil em 1981 (DARIDO, 1999). A área base dessa concepção é a psicologia comportamental influenciada pelos autores Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra, dentre outros. De acordo com Darido (2003), a abordagem psicomotora na Educação Física é percebida como o desenvolvimento da leitura e da escrita auxiliando na alfabetização e, portanto, perdendo a especificidade da Educação Física.

Representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, dança, ginástica e jogos fosse, em si, inapropriado para os alunos. (DARIDO, 2003, p. 22)

A concepção construtivista na Educação Física, segundo Darido (2012), se opõe à linha mecanicista e a padrões de comportamento. Sua finalidade é a construção do conhecimento a partir das vivências com o mundo, sem especificar qual conhecimento se deseja construir a partir da Educação Física. No Brasil tem como autor principal João Batista Freire, com seu livro *Educação de Corpo Inteiro* de 1991. Valoriza a experiência cultural da criança que, segundo Freire (1991), constrói seus conhecimentos a partir da interação com o meio e das resoluções de problemas. É influenciada pela área da psicologia especialmente pelo trabalho de Jean Piaget.

A concepção psicomotora e a construtivista são as mais utilizadas na Educação Física na Educação Infantil. No entanto, além de entenderem o trabalho com corpo e movimento apenas como meio para a promoção de aprendizagens consideradas pela escola como mais importantes, como a matemática e a alfabetização, essas concepções não dialogam com as demandas formativas relativas à diversidade de infâncias, suas culturas e o direito das crianças de serem consideradas em suas singularidades como produtoras de cultura.

Um modo de mudar essa realidade é aperfeiçoar a formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Iniciativas dessa natureza têm sido realizadas por redes de ensino públicas no compasso das mudanças curriculares e de políticas educacionais desde o processo de redemocratização do país na década de 1990, o qual envolveu a publicação de documentos que tratam do currículo de Educação Física, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Sabe-se, no entanto, que ainda predominam no campo da Educação e da Educação Física modelos de formação continuada de caráter episódico e transmissivo que não dialogam com a prática docente e que não têm garantido maiores avanços das discussões sobre as especificidades e a qualidade do trabalho dos e das professoras de Educação Física na Educação Infantil. A formação, quando acontece, ainda é predominantemente transmissiva, fragmentada e não auxilia muito na prática (GATTI, 2017; CANDAU, 2020).

No município estudado houve uma tentativa de romper com esse modelo e a formação passou a acontecer em grupos de estudos. De acordo com Álvarez (2020), os grupos de estudos, auxiliam no diálogo colaborativo, oferecendo um espaço para reflexões, planejamentos e ações específicas, assim como dificuldades encontradas pelos seus participantes.

Alguns questionamentos surgiram: Essa estratégia foi realmente efetiva para os professores? Como eles a significaram? Que concepções e práticas apresentam e como a formação pode fazê-los avançar?

Diante dessa problemática e da urgência de aprofundamento de estudos, devido à complexidade da formação continuada de professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil, elaboraram-se o problema e os objetivos do presente estudo.

2.1 Problema e objetivos da pesquisa

Qual a compreensão de professores e professoras de Educação Física sobre a influência da formação continuada em grupos de estudos no desenvolvimento da identidade da Educação Física na Educação Infantil e na melhoria de suas práticas pedagógicas?

Objetivo Geral

Compreender os significados e sentidos que professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem à estratégia de grupos de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André.

Objetivos Específicos

- Compreender a concepção de Educação Física na Educação Infantil de professores e professoras que atuam na Educação Infantil do Município de Santo André;
- Descrever e interpretar a visão dos professores e das professoras de Educação Física sobre o papel de suas experiências formativas em grupo de estudos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física na Educação Infantil não se apresenta como um componente curricular de forma clara nos currículos das escolas públicas, visto que os documentos que fundamentam as políticas públicas de Educação Infantil não propõem a organização do currículo por disciplinas e componentes curriculares como no Ensino Fundamental, porém há necessidade de garantir direitos de aprendizagem das crianças no campo da cultura corporal.

Na concepção adotada neste trabalho, pautada nas experiências docentes da pesquisadora e em autores como SAYÃO (1996, 1999, 2002, 2003, 2008 e 2010); AYOUB (2001, 2005); NEIRA (2008); MACEDO (2010); DE MATOS (2011); MELLO (2012, 2018); EHRENBURG (2014); MARTINS (2016); CORSI (2018); ALMEIDA (2018), ZANOTTO (2020), a Educação Física na Educação Infantil configura-se como o espaço em que a criança pode usufruir da linguagem corporal de forma integrada às demais linguagens que fazem parte de seu desenvolvimento para que possam expressar-se e compreender a si e ao mundo em que vivem, ampliando a possibilidade de apreciação e uso das diferentes manifestações da cultura corporal cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais com os quais as crianças interagem (MELLO, 2018; CORSI et. al., 2018).

Na Educação Física, a cultura corporal traz, no seu campo-objeto de conhecimento, manifestações corporais já presentes na vida das crianças. Sob essa ótica, a linguagem corporal não é uma propriedade do trabalho do professor ou da professora de Educação Física. Embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador. Nessa acepção, a Educação Física na Educação Infantil deve trabalhar dentro do currículo escolar de forma integrada com o trabalho educativo desenvolvido na escola. Tal modo de compreender o papel de profissionais de Educação Física no currículo de Educação Infantil ainda não está consolidado, pois ainda permanecem concepções de trabalho historicamente construídas e que precisam ser desveladas e refletidas pelos profissionais nos momentos de formação continuada como o que foi objeto de estudo desta investigação.

Para um trabalho integrado da Educação Física com a Educação Infantil é preciso ter claro que a Educação Infantil, segundo os documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), consideram a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica que não é dividida em disciplinas e não apresenta características escolarizantes. Se a Educação Infantil busca romper com esse modo escolarizante e dividido em disciplinas, a inserção da Educação Física na Educação Infantil é um grande desafio.

Segundo Zanotto (2020), a Educação Física precisa realizar um trabalho integrado entre o professor ou a professora de Educação Física e a pedagoga ou o pedagogo, levando em consideração para essa integração questões como: quais são as relações pedagógicas entre esses ou essas profissionais e elas são forjadas em função de quê? Outro aspecto importante, de acordo com Zanotto (2020), é o fato da Educação Física ser considerada apêndice dos trabalhos de outros educadores ou educadoras das infâncias que compartilham esse espaço na instituição de Educação Infantil. Pesquisas como Moraes (2018); Goulart (2019) e Mello et. al (2020), demonstram que o trabalho integrado é pautado no diálogo, na articulação, na coletividade, na parceria, na colaboração, na complementaridade do trabalho pedagógico. Os professores e professoras precisam pensar na sua intervenção pautada nesses pilares.

Realizar um trabalho integrado é sempre um desafio, pois os professores e professoras possuem muitas vezes problemas de cargas horárias de trabalho que dificultam esse diálogo, mas é necessário para que não seja um trabalho isolado e nem uma disputa de campo entre esses espaços. A intenção não é uma disputa, mas a ruptura com concepções de criança que a fragmentam (MORAES, 2018; GOULART, 2019; MELLO et. al, 2020; ZANOTTO, 2020).

Conforme Zanotto (2020), o trabalho integrado, dialogado, que se complementa, se dá pelo conhecimento do professor e da professora de Educação Física na Educação Infantil a partir de suas necessidades de construir uma base de conhecimentos para o ensino para que consiga fazer a sua prática pedagógica de forma mais consistente, mais respeitada. De acordo com Zanotto (2020), essa base de conhecimentos necessária e que se funde é o que contribui para tornar a ação pedagógica de profissionais de Educação Física na Educação Infantil mais fundamentada e mais dialogada nesse espaço interdisciplinar. Um fator

determinante e que pertence aos conhecimentos necessários que docentes precisam ter é o conhecimento do sujeito. É importante identificar seus conhecimentos biopsicossociais e culturais acerca das crianças com quem trabalham, entender sua concepção de infância, se pensam nas crianças a partir de suas motivações intrínsecas, de uma base psicológica, ou a partir do que acontece entre elas, uma percepção pela sociologia da infância. A partir do entendimento que se tenha dessas concepções de sujeito é que se delineará sua prática pedagógica.

Para compreendermos as diferentes influências que interferem no modo como os sujeitos da pesquisa significam e praticam a Educação Física na Educação Infantil e qual seu ponto de vista sobre como formação em grupo de estudos pode apoiá-los no processo de construção de novas concepções e práticas, este capítulo propõe a análise: 1. das concepções de infância que permeiam o currículo da educação infantil; 2. das políticas curriculares que marcam o que foi, o que é e o que pode ser a Educação Infantil e a inserção da Educação Física nesse contexto; 3. das concepções pedagógicas historicamente construídas que influenciam como docentes concebem seu trabalho e desenvolvem práticas pedagógicas.

3.1 Concepções de infância

Os docentes constroem suas metodologias, fundamentam seu trabalho pedagógico e estabelecem relações com as crianças a partir da concepção de infância que possuem, de forma explícita ou não.

As crianças, por muito tempo, viveram à parte na sociedade, sendo negligenciadas e muitas vezes até marginalizadas, vistas como sujeitos que um dia se tornarão adultos e que precisavam ser preparados para isso, mas que, enquanto crianças, não tinham personalidade própria e conhecimentos prévios, ou seja, as crianças eram consideradas como um "vir a ser".

No Brasil, o conceito de infância foi marcado pela história da colonização. Foram introduzidos no país diferentes hábitos. Havia uma diferença muito grande

entre as crianças brancas e as crianças negras, filhas e filhos dos escravizados que eram levados a trabalhar desde muito cedo (GÓES, 1999) e as crianças indígenas, vistas como "selvagens" que precisavam de domesticação (BITTAR, 2000). Mesmo crianças europeias pobres eram tratadas sem o menor valor. Segundo Ramos (1999), as embarcações marítimas que vinham ao Brasil no século XVI traziam crianças europeias pobres contratadas como grumetes. Essas crianças sofriam abusos sexuais, eram expostas a trabalhos forçados e tinha direito apenas a uma pequena ração diária de alimentos, 39% delas morriam antes de chegar à terra.

“Dessa forma, percebe-se que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada nos séculos XVI e XVII, apresentava-se diferentemente conforme a situação econômica da criança” (BERNARTT, 2016, p.3). Gradativamente, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as crianças de classes mais abastadas passaram a ser vistas como seres que mereciam proteção e atenção ao seu desenvolvimento singular por influência de teorias pedagógicas do chamado movimento da Escola Nova e do desenvolvimento dos estudos da criança no campo da psicologia (KUHLMANN, 2002).

Com a industrialização, as crianças pobres continuavam enfrentando muitas dificuldades devido às consequências sociais desse momento do país. Surgem então diversos programas assistenciais por parte do governo em função da pressão de mecanismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (BERNARTT, 2016)

Nesse sentido, a perspectiva social do atendimento às crianças se estabelece para encobrir as contradições sociais que acabam distinguindo as crianças segundo seu poder econômico. As creches surgem para “abrigar” crianças pobres, de até 6 anos; enquanto os jardins-de-infância surgem para acolher crianças ricas, acima de 3 anos, garantindo sua educação e seu desenvolvimento. (BERNARTT, 2016, p.5)

O conceito de infância foi se modificando ao longo do tempo de acordo com o momento histórico vivido e sua função na sociedade, da mesma forma se modifica o entendimento sobre como educar as crianças, o que interfere no modo como docentes de Educação Física se inserem no currículo de Educação Infantil

A infância é uma categoria geracional, de acordo com Sarmiento (2008), em que as crianças estão inseridas. Está relacionada com as transformações da sociedade, pois a criança é um ator social, histórico, presente em nossa sociedade e não apenas um agente receptor. Tal modo de compreender a criança foi sendo construído pelo desenvolvimento de estudos no campo da Sociologia da Infância e de suas interfaces com o desenvolvimento das pesquisas acerca da Educação Infantil. Segundo Corsaro (2011), a Sociologia da Infância compreende a criança como agente social, produtor de cultura, que a partir do séc. XX passa a ser um cidadão de direitos, ativo, criativo que é modificado e, concomitantemente, modifica a sociedade.

De acordo com Quinteiro (2019), nos últimos 20 anos o conceito de infância vem mudando de um ser incapaz, uma pessoa em fase peculiar de desenvolvimento, passando por um processo cognitivo de aprendizagem social, para se tornar sujeito de direitos que deve ser considerado no processo educativo. A infância é singular, “as condições sociais em que as crianças vivem as suas infâncias é que são diversas, plurais, marcadas pelas relações sociais e pelas condições de classe” (QUINTEIRO, 2019, p. 731).

O desenvolvimento da escola é paralelo a esse desenvolvimento de noção de infância, como também é paralelo ao movimento de nucleação familiar, ou seja, as famílias vão se tornando o que chamamos de família nuclear na antropologia, ao contrário da família extensa em que muitos de várias gerações convivem. Isso significa que as coisas foram centradas nessas crianças que ganharam espaços particulares definidos, como na escola (SARMENTO, 2008).

Essa mudança de concepção de infância também está relacionada com uma nova organização dos espaços, da função da educação infantil, de criança, de ensino - aprendizagem e desenvolvimento.

Essa organização convida a criança a ser autônoma em relação a suas ações e aos seus interesses, no sentido de que a criança não tem que ser preparada para algo futuro e sim tem que ser vista pelo que ela é no momento (CORSARO, 2011).

A criança, a partir do século XX, passa a ser compreendida como agente social e produtora de cultura. Segundo Corsaro (2011), ao entrar em contato com a cultura, ela se apropria e cria novas culturas.

Apesar da legislação brasileira ter evoluído muito no decorrer dos anos em relação à proteção da infância, de acordo com Nascimento (2011), ainda não foi suficiente para superar o descaso e abandono que as crianças sofreram ao longo da história, pois não basta existir leis, é preciso que sejam cumpridas, o que nem sempre acontece. Uma educação de qualidade precisa ser vista não somente como necessária, mas como uma prioridade, efetivando a concepção atual de infância de criança cidadã (NASCIMENTO, 2011).

Há, segundo Corsaro (2002), concepções que pensam a infância no singular, quer dizer, em toda a sociedade há uma estrutura social contemporânea em que está a infância. Nesse sentido, a infância é singular e o que muda são as crianças que são plurais e as diversas gerações históricas de crianças que vão habitar na estrutura social singular, formando uma determinada maneira de fazer a infância, essa é uma concepção estrutural da infância (CORSARO, 2002, 2005, 2009; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2004, 2008; QVORTRUP, 2011). Existem aqueles que compreendem a infância como plural, reconhecendo que em cada tempo social habitam várias infâncias (JAMES, 2000; FOUCAULT, 2006).

Pensar a formação de docentes de Educação Física na Educação Infantil na contemporaneidade a partir desse olhar pode contribuir para o reconhecimento das potencialidades das crianças em aprender, brincar e interagir em encontros e relações para construir sua identidade e autonomia. Pode também apoiar o trabalho formativo a considerar discussões com os professores sobre o papel da escuta e dos interesses das crianças, assim como das práticas culturais e sociais que vivem em seus territórios.

Segundo Sarmento (2008), as concepções de infância e de criança que os adultos possuem influenciam sua prática social e interferem em suas relações com as crianças. O ponto de vista docente sobre esses termos advém da cultura e das experiências vividas, por isso, de acordo com Sarmento (2008), é fundamental considerarmos que as crianças têm coisas a dizer, que as propostas e as perspectivas das crianças são decorrentes de seus contextos e suas culturas e que essas opiniões são relevantes tanto quanto a opinião dos adultos.

Corsaro (2002) cita a infância como um grupo de crianças a parte na sociedade, com estruturas próprias e que pode ser pesquisado por meio de suas relações intra e intergeracionais, suas condições de vida, suas vivências e experiências.

Para Corsaro (2005), as crianças não podem ser entendidas apenas como reprodutoras de cultura, mas devem ser vistas como construtoras sociais e produtoras de culturas e podem ressignificar a cultura que vivem, o que Sarmento (2008) chamou de “Reprodução Interpretativa”.

O olhar para as crianças como agentes sociais modificou os estudos sobre a infância, segundo James (2009), porque a criança passou a ser considerada detentora de poder na modificação dos relacionamentos inter e intrageracionais e nas decisões de uma série de pressupostos nas relações sociais: a criança passou a não ser mais invisível perante a sociedade. Portanto, a modificação do conceito de infância influenciou no olhar sobre as crianças como atores e agentes sociais (JAMES, 2009).

Segundo Sarmento (2008), o olhar para a criança de forma biológica sempre existiu, sendo justificado e explicado pela psicologia do desenvolvimento, porém o olhar para as crianças como fenômeno social aconteceu a partir da sociologia da infância.

Apesar de todos os estudos sobre a infância e a criança na atualidade, apesar dos documentos oficiais da legislação apontarem para a criança como ator e agente social, a visão de muitos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil ainda continua seguindo um padrão de desenvolvimento baseado, como por exemplo, nos estudos de Jean Piaget. Nessa perspectiva, as crianças que desviam desse padrão, são vistas como problema futuro na fase adulta (MELLO, 2012).

Em todas as três áreas – psicologia do desenvolvimento, antropologia social, sociologia – antes da mudança de paradigma ocorrida nos anos 70 e 80, havia, portanto, muitas semelhanças na forma que as crianças eram dimensionadas conceitualmente e na forma como as crianças eram feitas o foco da investigação científica.” (JAMES, 2009, p.39)

A criança não era mais então, apenas alguém que viria a ser um adulto e por isso deveria ser preparada para a vida social. A visão agora dessa criança é de um sujeito produtor de cultura e construtor social (CORSARO, 2011).

Portanto, é importante pensar a formação de professores e professoras a partir dessa criança que tem agência, que é ator social e que constrói cultura. Porque a infância é involuntariamente, gostemos ou não, parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório.” (QVORTRUP, 2010, p. 785)

3.2 Marco legal da Educação Infantil no Brasil e a Educação Física

A legislação vigente na Educação Infantil do Brasil avançou nas últimas décadas com a participação da comunidade acadêmica e de movimentos sociais pelos direitos das crianças, apresentando grandes mudanças na concepção de infância, na incorporação de todas as instituições de Educação Infantil na Educação Básica e na explicitação do direito do acesso com qualidade à educação escolar para as crianças de primeira infância. A educação escolar para as crianças de primeira infância, entretanto, ainda precisa avançar na concretização efetiva dos direitos definidos no marco legal e na melhoria da formação docente.

Segundo Oliveira (2002), nos anos 70, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural, conceito que era utilizado como a causa do fracasso escolar dessas crianças. Essa concepção direcionou por muito tempo a Educação Infantil, enfatizando uma visão assistencialista e compensatória uma vez que foi adotada sem nenhuma reflexão crítica mais profunda das verdadeiras raízes dos problemas sociais brasileiros.

Segundo Belloni (2009), nos anos de 1980, surge a perspectiva pedagógica que vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria do povo.

Na década de 80, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança

pequena passou a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função.

Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.1)

O ato de conceber a criança como ser individual, com suas definições bem diferentes das dos adultos, que possui direitos como cidadã, traz mudanças na educação infantil e torna o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico.

Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas: tomar decisões, escolher o que fazer, olhar e pegar coisas que lhe interessam, interagir com as pessoas, expressar o que sabe fazer e mostrar em seus gestos, em seu olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. O brincar é a principal atividade das crianças (CORSARO, 2011).

Cresce o interesse dos estudiosos pelo desenvolvimento da criança, a evolução da linguagem e a interferência dos primeiros anos em atuações futuras. Surgem então, no século XX, os Direitos da Criança e as Teorias do Desenvolvimento e posteriormente a criança como sujeito histórico, social e de direitos (NASCIMENTO, 2011).

De acordo com Mendonça (2012), no Brasil a educação pública durante várias décadas, passou por diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muitas vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiram desse trabalho.

Vários acontecimentos marcam esse momento na história do Brasil. Cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, que incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da

Educação Básica e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino, sendo a Educação Física também incluída na legislação como um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

A década de 1990 foi pródiga em relação à infância. Após a Constituição Brasileira de 1988, vários documentos foram pensados e construídos com o objetivo de melhoria da qualidade da Educação Básica, que trouxe a valorização da criança pequena e, em consequência disso, do educador e da educadora das infâncias (BUENO E FIGUEIREDO, 2015).

Todo esse movimento, porém, segundo Bueno e Figueiredo (2015), foi comandado pelo Banco Mundial em vários países com a finalidade de direcionar a formação cidadã de forma homogênea com objetivos de conduzir as políticas de educação dos seus países mutuários. “As relações capitalistas em âmbito internacional e nacional contribuíram com o processo de construção da “Centralidade da Educação Básica”, na década de 1990” (BUENO E FIGUEIREDO, 2015, p.13).

É nesse contexto que nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com base na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Observa-se uma inversão: na Constituição a educação é obrigação em primeira instância do Estado, já na Lei de Diretrizes e Bases a obrigação passa a ser de responsabilidade da família, em primeiro lugar.

Alguns princípios regem a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) sendo definidos no seu Art. 3º

O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p.1)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a cinco anos e onze meses: as creches para a faixa de zero até três anos e 11 meses e as pré-escolas para a faixa de quatro a cinco anos e 11 meses.

Com a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional de ensino, torna-se necessário ter um referencial, uma diretriz que embase as ações dos municípios. Foi criado então, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), atendendo a uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Esse novo documento procurou orientar o trabalho realizado com crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Foi o primeiro documento em âmbito nacional a dar importância aos bebês e crianças pequenas, é um marco na Educação Infantil do Brasil. Ele representa um avanço na busca de estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é ainda hoje um desafio da Educação Infantil.

Anteriormente a essa legislação, se pensava que a criança pequena não necessitava de formação educacional, bastando deixar a criança brincar, conversar, dar o alimento, banho e era suficiente. Havia também o controle sobre o corpo e sua domesticação que ainda pode ser notada (ARROYO, 2012). Quando surge o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Educação Infantil passa a ser um ato não somente de cuidar, visto pelas vertentes assistencialistas.

Esse documento foi uma luta de 10 anos após a Constituição Cidadã de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e traz a creche como um direito da criança. Foi construído por meio da luta dos movimentos feministas cuja compreensão, até então, era de que a criança era uma responsabilidade da mãe exclusivamente, nem da família como um todo.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi organizado em três volumes: 1- Introdução; 2- Formação Pessoal e Social; 3- Conhecimento de Mundo. O documento trouxe uma diversidade cultural em suas fotografias e apresentou conceitos importantes para a área uma vez que seus princípios permitiram avanços na delimitação e na discussão da especificidade da

Educação Infantil como a ênfase na criança e reflexões sobre o educar, cuidar, brincar, as relações com as famílias, as crianças com deficiência e os projetos pedagógicos institucionais. Cita ainda sobre as condições internas e externas com destaque para as organizações dos espaços e do tempo.

Esse documento foi baseado nos autores Piaget, Vygotsky e Wallon e, segundo Wajskop (2009), na concepção construtivista do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Wajskop (2009), esse documento trouxe um avanço, porém a certeza que ainda seria necessário um maior amadurecimento da área para o trabalho com as crianças pequenas.

Em 2003, devido a luta do movimento negro, que segundo Cavalleiro (2001) já denunciava o racismo nas escolas brasileiras desde a década de 1930-1940 e protocolou um documento em 1988, no Ministério da Educação e Cultura dizendo que era preciso discutir as questões étnico raciais nas escolas porque já se entendia que o rendimento escolar tem a ver também com afetividade, o Ministério da Educação e Cultura decreta a Lei 10639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (BRASIL, 1996), para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diante dessa publicação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a parecer CNE/CP 3, em 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Nesse período também, de acordo com Cavalleiro (2001), o movimento negro também foi importante denunciando a escola elitista que desconsiderava as questões históricas e culturais do povo negro. Em relação às crianças negras, segundo Cavalleiro (2001), nem sempre recebiam os mesmos cuidados e afetos que as crianças brancas, sendo essas escolhas referenciadas por padrões eurocêntricos, portanto fazendo necessário levar essa discussão para a formação de professores e professoras. Esse movimento foi importante e influenciou as legislações posteriores para a Educação Infantil.

Uma década após o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), em 2009, surgem o Parecer 20/2009 de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), norteados novamente currículos e conteúdos mínimos, uma forma de assegurar uma base comum entre as pré-escolas e creches brasileiras.

Esse documento consolida o amadurecimento das reflexões da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Possui aspectos fundamentais para compreender as ações e concepções da Educação Infantil e é um documento mandatório que orienta a elaboração dos currículos de Educação Infantil no país, de importante conhecimento para os profissionais da Educação Infantil e famílias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

A concepção de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) nos oferece uma noção curricular diferente do que temos hoje compreendendo a criança como um sujeito histórico que participa e produz história e cultura. As situações do cotidiano são tão importantes como as demais, tendo a criança o direito de acessar esse processo histórico.

Essa concepção de criança traz também um aspecto importante que é o momento atual pelo qual a criança passa, pelo seu desejo de explicar o mundo e indica que possibilidades precisam ser ofertadas nesse sentido por meio de um trabalho pedagógico que dê conta da natureza da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) surgiram com o objetivo de organizar as propostas pedagógicas da Educação Infantil e orientar as políticas públicas na área tendo, portanto, relação direta com a prática pedagógica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) toda criança tem experiências e saberes que deverão ser articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural no qual estão inseridas, existindo, portanto, uma participação ativa da criança no planejamento curricular, pois ela deixa de ser um sujeito passivo para ser um sujeito histórico-social e de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) se estruturam por meio das “diferentes linguagens” (MELLO et. al., 2016, p.135) que devem ser trabalhadas de acordo com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas com o objetivo de construir o conhecimento apropriando-se dos saberes e cultura da sociedade em que estão inseridas.

O documento orienta que o trabalho pedagógico, por meio das diferentes linguagens, não deve ocorrer de forma isolada ou disciplinar; ao contrário, precisa estar articulado, potencializando a participação, expressão, criação e a consideração de seus interesses. É importante que essa articulação ocorra de forma contextualizada e esteja sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas. (MELLO et al, 2016, p. 136)

Segundo Soares (2015), as propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) “promovem o cuidado e a educação em uma perspectiva de integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos / linguísticos e sociais da criança” (SOARES, 2015, p.39).

A Educação Infantil não se organiza por uma lógica de conteúdos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) nos dão uma noção curricular que não passa por uma lista de objetivos e nem se divide em áreas de conhecimento, mantendo em associação a experiência do cuidar com o processo educativo. Nessa etapa, não se faz diferenciação em momentos pedagógicos, sendo o currículo entendido como um conjunto de práticas que envolvem a alimentação, o brincar, o descanso, o deslocamento pelos espaços, ou seja, as situações de aprendizagem estão presentes em todos os momentos.

Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) são os mesmos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998): éticos (que correspondem à autonomia, que pensem a

escola como um bem comum), estéticos (que seguem a lógica daquilo que é, segundo Malaguzzi (1999), disponibilidade em conhecer o mundo) e políticos (escola como direito e democrática) (BRASIL, 2009, p.16).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) serviram de alicerces para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que teve, durante seu longo processo, três versões, iniciada com a participação de um grupo de especialistas que, após o Golpe na Presidenta Dilma em 2016, foi substituído por uma equipe de profissionais que atendiam aos interesses do sistema capitalista.

Em dezembro de 2017, foi aprovado o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com orientações específicas também para a Educação Infantil. Os documentos anteriores eram referenciais não obrigatórios e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), surge por meio da Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.41).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta uma nova proposta de organização dos currículos de Educação Infantil com os Campos de Experiências, incluindo “as práticas sociais e culturais das crianças e as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis” (MELLO, et al, 2016, p.136). O foco passa a ser a criança e o que se passa com ela, valorizando suas experiências e saberes já existentes.

O texto base traz os direitos de aprendizagem como independentes um do outro, mas, ao mesmo tempo, articulados entre si. É importante que se faça um estudo aprofundado desses direitos pelos profissionais que atuam com a Educação Infantil, discutindo-os nas formações de professores de Educação Física que trabalham com essa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sofreu muitas alterações em suas versões. As ideias iniciais sofreram influências de setores editoriais e

econômicos. Segundo Neira (2018, p.1), “a política educacional em curso no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade”, o que fica especialmente visível quando uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é realizada, pois, “o documento oficial se afasta do atual debate da área” (NEIRA, 2018, p.1). A discussão produzida na Educação Física Escolar ressalta a importância do professor ou da professora olhar para a discência e para a realidade em seu entorno para então decidir a melhor proposta para esses estudantes, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) determina as aprendizagens que considera essencial sem levar em consideração a multiplicidade de culturas, contextos e escolas que habitam o território nacional. Toda essa discussão também deve ser levada para a formação continuada de professores.

Mello et al (2016) realizou um estudo comparativo dos três documentos que orientam a Educação Infantil no Brasil ao longo do tempo, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). As maiores diferenças encontradas foram divididas em quatro categorias que são: concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira.

Segundo Mello et al. (2016), a concepção de criança encontrada no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) era pautada na psicologia. Mas, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), está baseada nos estudos da Sociologia da Infância, acontecendo portanto uma mudança de paradigma importante na concepção de infância.

Nesses documentos e principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a criança passa a ser vista como um indivíduo que é e não como um indivíduo que será.

No aspecto Corpo / Movimento, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta o tema com caráter instrumental, valorizando o desenvolvimento e a ação motora como foco principal do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) possui a linguagem como estrutura de organização curricular e como principal objetivo as formas de expressão das crianças, superando o aspecto biológico e desenvolvimentista do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), trazendo o fator cultural como forma de expressão das diversas linguagens.

Já na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Corpo/Movimento apresenta uma construção de sentidos, com participação ativa das crianças nesse processo, respeitando os direitos de aprendizagem “expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se [...]” (MELLO et al., 2016, p.139).

Em relação aos jogos e brincadeiras, os documentos os trazem como meio no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), como objeto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e como direitos de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Tornar o jogo / brincadeira como elementos centrais na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço-tempo educativo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens. Ao brincar e jogar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. (MELLO et al., 2016, p.14)

3.3 Contexto atual: desafios encontrados

A perspectiva psicomotora tem uma representação muito grande na Educação Física na Educação Infantil. Essa perspectiva surge como resposta a uma Educação Física acusada de dissociar corpo e mente, voltada exclusivamente para a aptidão física e para o ensino esportivo (NEIRA, 2006). Tem suas origens no trabalho de Jean Le Boulch na França em conjunto com outros psicomotricistas relevantes como Dalila Malila de Costallat, Pierre Vayer, Bernard Aucouturier que vão apostar em uma educação pelo movimento, ou seja, por meio das práticas da

atividade física, das brincadeiras e, mais especificamente, dos exercícios físicos que acreditam que possam fomentar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

Se pensava naquele momento, segundo Darido (1999), que uma Educação Física dessa maneira colaboraria para o desenvolvimento integral das crianças e que seriam os eixos estruturantes das aprendizagens posteriores como esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal.

Então, a psicomotricidade surge como uma proposta eminentemente pedagógica que situa a Educação Física num outro momento, rompendo, portanto, com aquela dissociação corpo e mente de que vinha sendo acusada e inspirando-se principalmente na psicologia do desenvolvimento e na psicologia da aprendizagem (NEIRA, 2006). Segundo o autor, o objeto específico da Educação Física sofre uma substituição interessante e inicia-se então um trabalho com o movimento a serviço de outras questões. Essa perspectiva, posteriormente, recebeu diversas críticas devido ao seu caráter funcionalista.

Uma boa proposta psicomotora implica na avaliação das crianças na tentativa de identificar atuais carências no seu desenvolvimento psicomotor, no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e a organização de brincadeiras e de jogos com testes que possibilitem a aquisição dessas consideradas “carências”. No contexto da Educação Física na Educação Infantil, trabalha o desenvolvimento dos aspectos motores, físicos e cognitivos, buscando garantir o desenvolvimento integral da criança (LE BOULCH, 1987).

Na perspectiva de trabalhar o desenvolvimento motor na Educação Física na Educação Infantil, destaca-se também a abordagem desenvolvimentista que tem como foco o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras das crianças (TANI, 1988). As duas abordagens têm como base a psicologia do desenvolvimento e não consideram os aspectos sociais e culturais das crianças, levando a Educação Física na Educação Infantil a ser considerada como um suporte para a alfabetização (DARIDO, 2012).

Todo esse movimento aconteceu em um contexto social específico no final da década de 1970, na década de 1980 e no início dos anos de 1990, com a

sociedade vivendo o crescimento do neoliberalismo, com o individualismo e o controle ideológico imperando (FERNANDÉZ, 2019).

Agora vivemos um outro contexto histórico. Temos uma sociedade democrática, multicultural, globalizada e profundamente marcada pela desigualdade social. Surgem então as abordagens críticas e pós-críticas do currículo com várias contribuições para a Educação Física na Educação Infantil. As abordagens críticas, de acordo Albuquerque (2020), levantam questões de poder, interesse, esforço e contestação acreditando que qualquer pedagogia deve ir além do ato de ensinar, devendo considerar também como o conhecimento é adquirido e valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio baseado no marxismo, em que a finalidade é escutar os grupos que sempre foram excluídos do currículo, como as crianças negras, indígenas, pobres, com deficiência, entre outras. Segundo Albuquerque (2020), as abordagens críticas buscam ler os dados da realidade e interpretá-los. Todos os conteúdos devem ser tratados de uma forma que respondam à função social da escola que é oportunizar às crianças se apropriarem das manifestações da cultura corporal e esse conteúdo tem que ser adequado para que as crianças possam desenvolver sua capacidade teórica e que possa construir outras culturas a partir da cultura que conhecem (ALBUQUERQUE, 2020).

Em consonância com essa abordagem muito importante e em diálogo com a Educação Física na Educação Infantil contemporânea, baseada na concepção de infância com base na sociologia da infância, temos a Abordagem pós-crítica, tendo Marcos Garcia Neira como seu principal teórico. Essa abordagem segue o princípio do currículo cultural. É nas discussões do currículo cultural que ocorrem, segundo Neira (2018), as disputas por poder e por significações, pois é justamente nas relações de poder em que grupos subordinados são subjugados pelos grupos dominantes. Dessa forma, o professor e a professora de Educação Física ao tratar dos seus objetos de estudo, os objetos da cultura corporal, deve levar em consideração esse primeiro princípio que é o reconhecimento da cultura corporal da criança e da comunidade, pois é à luz desses artefatos culturais diagnosticados da própria comunidade que ocorrerá o desenvolvimento do currículo cultural (NEIRA, 2018).

Outro princípio do currículo cultural, de acordo com Neira (2018), é a justiça curricular que, como a abordagem crítica citada por Nogueira (2020), também escutará as crianças, mas uma escuta atenta àquelas que foram excluídas do currículo escolar, que são as minorias. Um terceiro princípio é o da descolonização do currículo que retoma a discussão quanto ao currículo construído numa perspectiva eurocentrista. A cultura corporal trabalhada nas escolas nos currículos vigentes é oriunda da classe dominante, então deve-se fazer a descolonização dessa cultura corporal com o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, pois, utilizando o processo de justiça curricular, é possível descolonizar o currículo que foi construído de forma historicamente eurocentrista (NEIRA, 2018). Outro princípio do currículo cultural é a ancoragem social dos conhecimentos. Nesse princípio, os conhecimentos que são adquiridos no currículo cultural devem ser trabalhados com sentido e significado social para aquele grupo que está desenvolvendo esse currículo e está caminhando nesse percurso curricular (NEIRA, 2018).

Algumas obras que representam esse movimento são: Metodologia do Ensino de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1992); Pedagogia da Cultura Corporal (NEIRA, 2006); Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática (NEIRA, 2008); Tematizando a cultura corporal na educação infantil: uma experiência multiculturalmente orientada (SOUZA et. al, 2015); Educação física para a educação infantil: Conhecimento e especificidade (NEIRA, 2018); A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção (LE MOS, 2019).

Essas propostas têm defendido que, em vez de trabalhar com o movimento como as propostas desenvolvimentista e psicomotora anteriores, a perspectiva cultural vai trazer a tematização das práticas corporais (NEIRA, 2018) e a consideração da pluralidade de infâncias. As práticas corporais, segundo Neira (2018), são a forma pela qual as gestualidades sistematizadas se apresentam na sociedade mais ampla, são artefatos da cultura e veiculam modos de ser, de ler o mundo e concepções de sociedade.

É por isso que determinadas crianças em um determinado bairro brincam de uma coisa e outras crianças de outro bairro brincam de outra coisa, que algumas nações valorizam certas lutas e certas danças ou certos esportes e outras nações vão valorizar outras lutas, outras danças e outros esportes.

Conforme Rocha (2020), uma Educação Física na Educação Infantil culturalmente orientada tem como responsabilidade tematizar, fazer uma análise crítica dessas práticas corporais, proporcionar uma leitura de mundo dessas práticas e a transformação delas, sempre tendo a criança como portadora de direitos, ator social e construtora de cultura.

4- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), a formação de professores e professoras em Educação Física no Brasil passa atualmente por um cenário de muitas mudanças e reflexões, envolvendo as consequências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que gera a necessidade de revisão dos currículos e impacta a formação continuada dos professores e das professoras.

Quando se trata da formação de professores e professoras de Educação Física para a Educação Física Infantil, estamos ainda mais distantes da real necessidade apresentada pelo cotidiano pedagógico.

De acordo com Martins et. al (2018), os currículos da formação inicial para docentes de Educação Física não apresentam relação entre os temas estudados na Educação Física e as concepções contemporâneas de infância que já figuram na atual legislação brasileira e que consideram a criança como um ator social, portador de agência, construtor de cultura e sujeito de direitos. No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), já havia indicações para pensar o currículo de formação de professores e professoras a partir da consideração das experiências culturais diversas das crianças e de seu protagonismo na produção de sentidos e na condução do próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Estudos como os de Martins et. al (2018) e Mello et al. (2016) sinalizam que a formação de docentes de Educação Física enfatiza a fundamentação teórica na psicologia do desenvolvimento e nos aspectos motores, confirmando estudos anteriores como Picelli (2002) e Oliveira (2005).

Conforme Martins (2018), a formação Inicial dos professores e professoras de Educação Física não tem sido capaz de atender aos conhecimentos necessários para o trabalho a partir das concepções contemporâneas de infância e de Educação Infantil, pois foi influenciada nos últimos 20 anos sobretudo pela psicomotricidade, deixando de lado conhecimentos advindos de outros âmbitos de estudo das crianças como a Sociologia da Infância.

O cenário apresentado aponta para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e ao mesmo tempo sinaliza práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, distantes, portanto, das atuais orientações legais e pedagógicas que balizam o trabalho educativo a ser desenvolvido pelas instituições dedicadas a cuidar/educar de crianças de zero a cinco anos de idade. (MARTINS et. al , 2018, p.3)

Os professores e as professoras são os personagens principais na tarefa de transformar esse cenário, buscando trilhar práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil que coadunem com a escola democrática, transformadora e progressista, em que a criança é considerada como ser histórico e cultural. Para isso, portanto, é muito importante a valorização e a criação de políticas públicas de formação continuada que tragam para a Educação Física esse olhar contemporâneo sobre a infância e a educação das crianças pequenas.

De acordo com Saviani (2008), em uma formação continuada para professores e professoras deve-se considerar que o ato docente ocorre efetivamente na escola, levando-se em conta o currículo, as experiências e vivências dos conteúdos e as condições de trabalho, ajustando discussões políticas ao discurso imperante. A formação continuada é, portanto, uma reavaliação da prática, uma troca de saberes, um repensar e refazer a prática, uma produção de novos conhecimentos, por isso o autor critica modelos de formação docente propedêuticos e transmissivos ~mediante mecanismos do tipo 'treinamento em serviço' "(SAVIANI,2009, p.149).

Há também o reconhecimento de que, apesar de décadas de pesquisa, há poucas evidências sobre o que constitui uma formação continuada eficaz (HILL, BEISIEGEL, JACOB, 2013) no sentido de promover melhorias no processo e nos resultados de aprendizagem dos e das estudantes.

Segundo Goodall et al. (2005) e Hill et al. (2013), a maioria dos estudos sobre impactos das formações continuadas em relação à aprendizagem de docentes e discentes têm resultados inconclusivos.

De acordo com Nóvoa (1987), a formação docente surge junto com a profissão e com a própria escola e acompanha os modos de fazer a escola de cada época. Hoje vivemos novos tempos com o advento das novas tecnologias, novos públicos acessando a escola, novas necessidades de formação de estudantes e por isso a formação docente deve ser repensada.

Ela precisa espelhar a concepção de educação que se quer que o professor e a professora trabalhem. Segundo o autor, há 100 anos, os pioneiros da Escola Nova já defendiam a autonomia das crianças, a diferenciação pedagógica e a personalização da aprendizagem, mas algo tem acontecido na formação docente para que esses valores ainda não se materializem em muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

A formação continuada dos professores e professoras é um componente importante para o sucesso educacional (JESS; DEWAR, 2012; RICHARDSON; ORPHANOS et al., 2009).

De acordo com Desimone (2011), a formação continuada foi conceituada de várias maneiras, portanto há um consenso na literatura sobre o que deveria ser um processo contínuo, de longa duração e, pelo menos parcialmente, incorporada nas atividades diárias dos professores e professoras.

Goodall et al. (2005) evidenciam que vários estudos não conseguiram encontrar ligações claras e precisas entre a formação continuada e melhorias concretas na aprendizagem de estudantes.

Conforme Crecci (2016), pesquisas tentam romper com a racionalidade técnica na formação e com as propostas de formação habituadas a colonizar a prática docente, buscando construir grupos de estudos para refletir e investigar a própria prática. Nessa visão, é importante que os professores e as professoras não sejam apenas multiplicadores de conhecimentos, mas sejam críticos para avaliarem se o que aprendem é pertinente ou não.

Segundo Filgueiras (2007), a partir dos trabalhos de Lino (2005) e Parente (2004), há quatro modelos de formação docente: tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição da reconstrução social.

O modelo de tradição acadêmica abrange uma formação voltada para conteúdos com base na pedagogia transmissiva, pautada em propostas curriculares estáticas e descontextualizadas do cotidiano escolar.

O modelo de tradição da eficiência social segue uma orientação behaviorista em que o treinamento por competências é o mais importante.

Já o modelo de tradição desenvolvimentista abrange, conforme Filgueiras (2007), conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento de estudantes a partir de teorias psicológicas do desenvolvimento.

A tradição da reconstrução social tem como pioneiros William Heard Kilpatrick e John Dewey que destacam a importância da capacidade reflexiva docente para a mudança social. Utiliza as teorias construtivistas e interacionistas (LINO, 2005; FILGUEIRAS, 2007).

Garcia (1999) apresenta outra classificação: abordagem de orientação acadêmica, abordagens tecnológicas, abordagens personalistas, abordagens práticas e abordagens social-reconstrucionistas.

A abordagem de orientação acadêmica e orientação tecnológica são, segundo Filgueiras (2007), as que mais acontecem no Brasil e são as mais tradicionais. Ambas se fundamentam no paradigma da racionalidade técnica, fragmentam teoria e prática e consideram que a prática é a aplicação da teoria. Os professores e professoras são vistos como técnicos e a formação continuada acontece por meio de cursos, oficinas e workshops que oferecem ao professor soluções aparentemente fáceis de aplicar. De acordo com Filgueiras (2007), nas abordagens personalistas a formação acontece por meio do trabalho com as experiências pessoais dos professores e professoras que realizam autorreflexão acerca das relações entre a própria biografia e as concepções e práticas.

As abordagens práticas são oriundas dos trabalhos de John Dewey e sua teoria da experiência e nos estudos de Donald Schon. Já as abordagens social-reconstrucionistas na Educação Infantil têm na Formação em Contexto proposta no trabalho de Júlia Formosinho (2002) seu maior exemplo.

De acordo com Oliveira - Formosinho (2020), a formação continuada de professores e professoras deve apoiar os docentes a trabalhar com uma realidade cada vez mais desafiadora frente às desigualdades e injustiças sociais.

Isso não significa assumir uma postura salvacionista que resolverá todos os problemas da escola, da educação e do currículo, porque, segundo Oliveira – Formosinho (2020), esses problemas também precisam ser vistos em articulação com problemas mais amplos e estruturais do país como questões econômicas, autoritarismo, racismo, as questões de gênero, a violência, dentre outros.

É preciso que os desafios da Educação sejam vistos em articulação com essas estruturas para que a formação exerça o poder que ela tem, ou seja, conduzir

a formação e a escola na direção de ações mais justas, mais dialógicas, mais alegres, mais significativas, sem ter a ilusão que isso resolverá os problemas da sociedade. Essa atuação, no entanto, precisa acontecer em muitas frentes e a formação de professores e professoras é uma dessas frentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2020).

Considerando a natureza do professor e professora contemporâneos e suas necessidades de aprendizagem, é necessário, de acordo com Armour, Chambers e Markopoulou (2017), construir estratégias formativas que dialoguem com a natureza dinâmica da prática pedagógica.

A formação continuada eficaz para os professores e professoras de Educação Física precisa enfocar a complexidade do processo de aprendizagem desses profissionais, priorizar o contexto e os desafios que enfrentam diariamente, pesquisar teoria e prática de fontes e formas inovadoras e estimular o crescimento de longa duração de conhecimentos construídos pelos próprios docentes.

Para Nóvoa (1987), a formação docente deve se configurar como combate político e profissional. De acordo com o autor, esse combate se trava em dois polos: Universidade e Escola. A Universidade, responsável pela formação inicial e acadêmica e a escola pela formação continuada em serviço, no entanto entre esses dois polos, muitas vezes, costuma haver um vazio a ser preenchido que é a articulação de saberes e práticas.

De acordo com Nóvoa (1987), ninguém se torna professor e professora sem a colaboração dos seus pares porque ninguém nasce professor e professora: aprende-se a ser no diálogo não apenas com os conhecimentos acadêmicos, mas com colegas em contextos de trabalho e reflexão sobre a prática.

A formação docente normalmente é realizada entre um conhecimento científico e cultural, que é muito importante, e um conhecimento pedagógico e didático. Todos são essenciais, porém não são suficientes porque entre eles há um vazio. Essa lacuna é o conhecimento profissional docente, um conhecimento que é construído no exercício e na reflexão da profissão. Se o professor ou a professora não conseguir construir esse conhecimento profissional docente, não será formado na plenitude do que a função docente exige (NÓVOA, 1987).

Há diversos modos de designar o conhecimento docente. De acordo com Tardif et al. (1992), o conhecimento da experiência de vida na infância e

adolescência pode ser considerado como saber docente, assim como existe o saber social, disciplinar, curricular e experiencial.

Segundo Tardif et al. (1992), os saberes que servem de base para a constituição do professor e da professora são constituídos de elementos como experiência, formação inicial, formações continuadas, interação com outros professores e outras professoras.

Já Cunha (1992) define como conhecimento do professor, Pimenta (1999) como saberes pedagógicos e Molina Neto (1996) como conhecimento pedagógico.

De acordo com Freire (1993), os professores e professoras produzem conhecimento de uma maneira criativa na medida que são capazes de relacionar a linguagem e o pensamento dentro de um contexto de uma realidade política, social e histórica.

Os conhecimentos, segundo Freire (1996), são pontos de partida de uma boa formação, se revelando na capacidade dos professores e professoras interpretarem, relacionarem, transformarem esses conhecimentos e aplicá-los de acordo com o contexto vivido.

Por isso é que, na formação continuada dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1993, 1996).

Uma das hipóteses sobre como mobilizar os professores a transformarem suas práticas é o investimento em propostas de formação continuada que dialoguem com os saberes docentes, o contexto da escola e dos estudantes. No entanto, nem sempre os modelos de formação continuada vigentes contemplam estratégias, tempos e espaços para a reflexão sobre a prática e acabam se transformando em atividades episódicas com a presença de especialistas ou convidados que trabalham um tema a ser aplicado pelos professores (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; TARDIFF, 2005; MIZUKAMI, 2002; ANDRE, 2000; FUSARI, 1998).

De acordo com Imbernón (2010), a formação dos professores e professoras deve criar espaços de aprendizagem e cultura colaborativa. Deve refletir e discutir

textos e práticas, buscando exemplos em grupos. Segundo Imbernón (2010), os professores e professoras precisam de três características que são essenciais: conhecimento, compromisso com as lutas pela educação pública e de qualidade e contato com a comunidade e a formação continuada precisa contribuir para que isso aconteça.

A formação continuada para o professor e a professora na contemporaneidade, portanto, pode ser um elemento crucial na construção e desenvolvimento da profissão docente, com compromisso social e em busca de uma sociedade mais humana e solidária (IMBERNÓN, 2010).

Para Oliveira-Formosinho (2020), uma referência fundamental deveria ser o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor e a professora acumularam na sua vivência pessoal e profissional para que transformem positivamente a sua prática docente e a reflexão dessa prática.

Um processo formativo institucional de professores e professoras de Educação Física que leve em consideração os saberes desses profissionais (TARDIFF et al., 1992), o contexto social e político vivido em cada momento, a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1993, 1996), o princípio da colaboração e compromisso social da educação (IMBERNÓN, 2010), pode ser desenvolvido por meio de estratégias como os grupos de estudo e a comunidade de prática.

4.1 A formação continuada em grupos de estudo e comunidades de prática

Birchak et al. (1998) definem um grupo de estudo como uma reunião de pessoas que compartilham suas ideias sobre necessidades específicas e discutem suas próprias ações independentemente dos programas institucionais e de desenvolvimento profissional ao qual estão vinculados.

De acordo com Álvarez (2020), os grupos de estudos auxiliam no diálogo colaborativo, oferecendo um espaço para reflexões, planejamentos e ações específicas, assim como dificuldades encontradas pelos seus participantes.

Corapi e Short (2015, p.8) citam que “os grupos de estudos desenvolvem a capacidade dos seus membros para responder de formas inovadoras às

necessidades e dificuldades encontradas em sua prática pedagógica”. Conforme Corapi e Short (2015), a formação por meio de grupos de estudos promove a reflexão sobre os temas de interesse do grupo e auxiliam na leitura de estudos para diferentes situações pedagógicas. Os compartilhamentos de ideias no grupo facilitam o processo de crescimento profissional.

Na área de formação continuada em Educação Física Escolar não foram encontrados estudos utilizando a denominação de Grupos de Estudo para esse formato de formação de professores e professoras, porém vários estudos são encontrados nas áreas de Matemática, Física e Química (MALDANER, 2000; KISS, 2006, OLIVEIRA, 2006, SILVA E PACCA, 2007, ETCHEVERRIA, 2008).

Segundo esses autores, a formação continuada em formato de grupo de estudos contribui para a qualificação dos professores e professoras porque tratam da realidade do trabalho nas escolas, o que não ocorre quando a formação acontece por meio de palestras, cursos e simpósios. Em um grupo de estudo, docentes precisam dizer o que vão fazer e não só escutar o que tem que ser feito. Esse fazer pedagógico e o discurso dos sujeitos no grupo são diversos, trazendo riqueza e diversidade às discussões sobre o trabalho pedagógico.

De acordo com Maldaner (2000), que realizou uma pesquisa sobre Formação Continuada de Professores e Professoras da área de Química, nos grupos de estudo os professores e as professoras há a oportunidade de expor suas ideias, compartilhar e discutir dúvidas, dificuldades e angústias, debatendo de acordo com as necessidades reais dos e das participantes.

A formação de grupos de ação e de reflexão contempla uma tendência atual em que se procura deslocar o foco filosófico de sujeito cognoscente e ativo voltado para dentro de sua própria consciência, para um sujeito disposto a um agir comunicativo. O foco passa a ser a compreensão mútua entre sujeitos que procuram entender-se sobre os fatos e as situações. (MALDANER, 2000, p. 26)

Conforme Maldaner (2000), os professores e as professoras passam a ter mais proatividade no processo de reconstrução da sua própria prática a partir da reflexão dessa prática em conjunto com seus pares, porque “passam a assumir-se como sujeitos da aprendizagem” (MALDANER, 2000, p.31).

Estudos na área de Educação Física citam grupos com características semelhantes utilizando denominações como Grupos Colaborativos, Comunidades Colaborativas, Estudos Colaborativos, Comunidades de Prática, Trabalho Docente Coletivo (BOSSLE, 2008, SANCHES NETO, 2014).

Sanches Neto (2014) realizou uma investigação em sua tese intitulada *O processo de elaboração de saberes por professores pesquisadores de Educação Física em uma comunidade colaborativa* em que pesquisou em um grupo não institucional de professores e professoras de Educação Física sobre como organizavam e desenvolviam o ensino. A pesquisa revelou que os professores e professoras elaboravam seus saberes a partir da própria prática, influenciados por suas experiências e conhecimentos acadêmicos de forma colaborativa dentro do grupo.

Outra pesquisa que podemos citar que investigou uma comunidade de prática de professores e professoras de Educação Física foi a realizada por Armour et. al. (2017), cujo foco foram as práticas de formação em comunidades de prática para atender o professor e a professora de Educação Física na contemporaneidade. Essa pesquisa teve como objetivo explorar as contradições políticas e investigar a formação continuada e reconsiderar o conceito de formação continuada eficaz para docentes de Educação Física. A conclusão desse estudo foi que a formação continuada em comunidade de prática tem o potencial de envolver os professores e as professoras: a aprendizagem em uma comunidade de prática é dinâmica e ativa, porém exige tempo para as reflexões do grupo; é necessária uma estrutura para organização e exige mais teorização e pesquisas para a realização das reflexões das práticas dos professores e professoras.

Um grupo de estudos tem características homólogas às de uma comunidade de prática uma vez que neles o mais importante são as relações e interações que acontecem no grupo, pois, de acordo com Vygotsky (2001, 2004), o ser humano, por meio da sua visão da realidade concreta, constrói sua essência pelas relações sociais. Nós somos os únicos seres que se desenvolvem na relação com o outro. A aprendizagem acontece na participação das pessoas em ambientes socioculturais. Segundo Lave (2001), o conhecimento sempre se constrói e se transforma ao ser usado e compartilhado, sendo a aprendizagem parte integrante da atividade no e com o mundo, em todos os momentos.

De acordo com Halu (2010), o trabalho formativo em uma comunidade de prática baseia-se na colaboração. Surge do desejo de partilhar valores, construir visões comuns e definir objetivos que são atingidos por meio do trabalho em conjunto. Depende da percepção de que a diversidade precisa ser respeitada, pois, embora o grupo seja construído por participantes em um processo interativo de práticas e instrumentos utilizados e compartilhados, cada participante atribui um sentido próprio e uma ideia particular sobre o que pode ou não ser compartilhado no grupo.

O conceito de comunidade de prática tem origem na teoria da aprendizagem social, conforme autores como Lave (1998), Giddens (1984), Foucault (1980), Vygotsky (1978), Bourdieu (1977) que defendem que toda aprendizagem tem uma dimensão social.

Esse conceito foi criado por Wenger e Lave no final dos anos de 1980, sendo utilizado em vários campos como academia, negócios, governo, educação, social, setor civil, entre outros.

Comunidades de práticas são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e experiência nesta área interagindo de uma forma permanente. (WENGER et al., 2002, p.4)

Na educação, as comunidades de prática são cada vez mais usadas para o desenvolvimento dos saberes dos professores, oferecendo uma nova perspectiva de aprendizado e educação (WENGER, 1988).

Nas comunidades de prática, o ponto de partida são os problemas, desafios e necessidades que os professores e professoras trazem para a discussão do grupo. Esses problemas e desafios são compartilhados e todos buscam um entendimento sobre eles, mediados pela leitura e análise a própria prática à luz de referenciais teóricos compartilhados pelo grupo. O grupo negocia alternativas curriculares de intervenção, desenvolve-as e as discute produzindo novos conhecimentos pedagógicos. Após o desenvolvimento das práticas pedagógicas, os professores documentam os acontecimentos por meio de vídeos, fotos ou narrativas que passam a ser material de análise do grupo.

A aprendizagem acontece por meio da participação e trabalho colaborativo nessas comunidades. Segundo Lave (2001), o conhecimento sempre se constrói e se transforma ao ser usado, sendo a aprendizagem parte integrante da atividade no e com o mundo, em todos os momentos.

O trabalho em uma comunidade de prática baseia-se na colaboração. Surge de um desejo de partilhar valores, construir visões comuns e definir objetivos que são atingidos por meio de um trabalho em conjunto. Depende também de uma percepção de que a diversidade precisa ser respeitada, pois embora a comunidade de prática seja construída por participantes em um processo interativo de práticas e instrumentos utilizados e compartilhados, cada participante atribui um sentido próprio a comunidade e forma uma ideia própria que pode ou não ser compartilhada pelo grupo (HALU, 2010).

A identificação com a comunidade de prática torna a pessoa responsável pela sua maior participação na comunidade. Sem identidade com a comunidade será difícil realizar um processo de forma eficaz. As comunidades de prática envolvem atividades, conversas, reflexões e outras formas de participação na vida social aliada a uma construção em conjunto de conceitos, métodos, documentos e outros. É uma reflexão de experiências compartilhadas, num processo dinâmico e ativo, criando ao longo do tempo histórias que combinam os aspectos individuais e coletivos (WENGER, 1988).

As comunidades de prática são redes porque compartilham conhecimentos, mas possuem compromisso com uma parceria de identidade. Se uma comunidade se torna muito identificada como grupo, fica mais propensa a promover o sucesso desse grupo, pois os problemas e desafios são partilhados e solucionados de forma colaborativa.

De acordo com Wenger (1988), a comunidade de prática surge à medida que os participantes definem um conjunto de critérios e expectativas em comum, compreendendo aquilo que é mais importante, buscando o envolvimento de todos e utilizando os recursos necessários. O autor argumenta que as pessoas são envolvidas completamente, sendo conhecedoras de sua própria prática dentro de um determinado contexto. Cada participante tem sua própria prática e experiência

pessoal, portanto, quando uma pessoa traz uma nova experiência, ela pode ser aceita ou não pela comunidade, mas o respeito deve ser incontestável. Uma prática pode ser abolida ou referenciada como uma boa prática pela comunidade.

Ainda segundo Wenger (1988), a comunidade de prática reflete uma relação entre o social e o pessoal, pois não são isoladas, são partes de sistemas sociais mais amplos. Nós aprendemos por meio da junção de várias práticas e a comunidade de prática pode impor limites para algumas delas, pois o que serve para uma determinada comunidade pode não servir para outra. Os encontros numa comunidade de prática podem ser ricos tanto em fontes de aprendizado quanto em percepções e inovações. Ainda assim, não são garantidos e podem ser irrelevantes, desperdiçando tempo e esforço, portanto depende da profundidade de compromisso dos envolvidos.

Segundo Wenger (1988), esse conceito de comunidade de prática começou com um conceito muito analítico, dando nome a um fenômeno que já existia e agora é usado com a intenção de criar e cultivar todo um processo. A participação em uma comunidade de prática acontece de forma voluntária, imbuída por um interesse em comum dos participantes, assim como nos grupos de estudo.

Com base nas teorias sociais que a antecedem, as comunidades de práticas valorizam mais o processo que o resultado: os professores precisam dizer o que vão fazer e não só escutar o que tem que ser feito.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS

O estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa da pesquisa, que, de acordo com Denzin et al. (2006), preocupa-se em compreender o objeto estudado de acordo com o contexto no qual está inserido. Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa surge nos estudos etnográficos e de denúncia social. O grande desafio dessa modalidade de investigação é relacionar a pesquisa às esperanças, necessidades, objetivos e promessas da sociedade democrática, com reconhecimento de gêneros, orientações sexuais, classes e etnias, localizando o pesquisador e a pesquisadora no mundo, com práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao objeto ou sujeito pesquisado.

O estudo consiste nas coletas de materiais empíricos diversos como, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais, compreendendo uma série de problemáticas na vida dos indivíduos, buscando sempre compreender em profundidade o tema que está ao seu alcance (DENZIN e LINCOLN, 2006). O pesquisador ou a pesquisadora na pesquisa qualitativa tem a função de dar voz ao campo pesquisado, tendo o papel não de ser o portador da verdade, mas de intermediar a verdade que está no campo e aquele ou aquela que faz a leitura da pesquisa, sendo, portanto, fundamental buscar rigor no tratamento metodológico.

Denzin et al. (2006) definem o olhar do pesquisador ou pesquisadora qualitativa como um “*bricoleur*”, aquele ou aquela capaz de lidar com vários papéis dentro da pesquisa. O pesquisador ou pesquisadora como um bom ou uma boa *bricoleur* precisa ter uma habilidade narrativa, interpretativa, política, metodológica e teórica.

A pesquisa qualitativa está relacionada ao contexto social, preocupa-se com a produção do conhecimento, mas também com as questões sociais e políticas sobre os fatos ocorridos. Não há preocupação com a quantidade e sim com a qualidade dos fatos que investiga. No interior da abordagem qualitativa, o estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva-interpretativa por meio de questionário *online* e entrevistas em grupo focal por meio de videoconferência.

5.1 Instrumentos de coleta de informações

Foram utilizados como instrumentos de coleta de informações:

1. Questionário *online* com a ferramenta Google Formulários que identificou sujeitos da pesquisa com informações sobre sua formação inicial.
2. Dois encontros em grupo focal por videoconferência pelo aplicativo Google Meet. Os encontros foram gravados e depois transcritos integralmente pela pesquisadora.

Foram convidados para a pesquisa os professores e professoras que participaram do grupo de estudo durante o ano de 2019 nas formações de Educação Física da rede municipal de Santo André, num total de 7 pessoas, sendo 2 professores e 5 professoras.

Esse grupo estudou e realizou reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil durante o segundo semestre de 2019, sendo a pesquisadora uma integrante desse grupo.

Diante do quadro atual de pandemia do COVID 19 que exige distanciamento social, a pesquisa foi realizada por meio de grupo focal *online*. Para utilização dessa estratégia de produção de informações na pesquisa qualitativa, foram consultados os referenciais metodológicos descritos a seguir.

A coleta de dados em grupo focal em contexto *web* em pesquisa qualitativa, segundo Abreu (2009), precisa proporcionar o diálogo, buscando “novas formas de se comunicar” (ABREU, 2019, p. 6), sendo preservados, no entanto, todos os aspectos éticos. Assim como grupos focais presenciais, os grupos focais *online* têm a finalidade de atrair a atenção e interesse em um tema específico, sobre o qual se discutirá, mediante a interação dos indivíduos participantes, como as pessoas se sentem e pensam acerca do tema discutido.

Segundo Minayo (2018, p.144), “o grupo focal é um tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos”.

O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada. O pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão. (MINAYO, 2018, p.144)

Nessa proposta, participantes devem ter afinidades e homogeneidade em relação às suas vivências sobre o tema. É importante que o número de pessoas favoreça a participação de todos e todas e a recomendação é de 6 a 15 pessoas. A duração dos grupos focais é em média de 1 a 2 horas. O ambiente deve ser sempre agradável e não diretivo para que qualquer participante se sinta em segurança para responder e desenvolver a temática.

Em um grupo focal existe alguém que modera e que deve levantar os assuntos identificados num roteiro prévio de discussão e usar técnicas de investigação para buscar opiniões e experiências. Essa pessoa é a facilitadora, faz as perguntas disparadoras e é estimuladora do diálogo, mas não pode interferir nas respostas e questões levantadas pelo grupo.

Se tiver mais de um objetivo é importante ter mais encontros, sendo um encontro para cada objetivo. O registro das informações pode ser gravados e pode haver um relator ou uma relatora que digitará as expressões das pessoas em um grupo.

No grupo focal *online* seguem-se os mesmos aspectos metodológicos do grupo presencial. Todos os elementos chave continuam a acontecer quando nessa modalidade. Todos os critérios metodológicos e cuidados são semelhantes, sendo adicionados os cuidados com o ambiente virtual.

O grupo focal on-line é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e consequente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line. (ABREU, 2009, p. 10)

A técnica de pesquisa em grupo focal oferece a quem pesquisa a condição necessária para o acesso detalhado aos “processos de criação, negociação e

avaliação de conceitos, opiniões e crenças, em um determinado grupo” (MELLO; CRUZ, 2018, p.3).

O objetivo tanto do grupo focal presencial quanto *online* é compreender um tema a partir de uma discussão com contradições e convergências, em que o controle da discussão é feito por quem modera, estimulando os participantes a se manifestarem de forma livre, o que é de extrema importância.

Um bom roteiro com perguntas disparadoras, planejamento do uso da plataforma e da condução *online* são desafios e devem ser previamente programados, assim como o estímulo à participação de todos e todas.

Salvador et al. (2020, p.7) citam como benefícios dos grupos focais *online* a ampla cobertura geográfica, o arquivamento seguro dos dados, o baixo custo quando comparável ao grupo focal presencial, a minimização do efeito de influência de grupos de outras pessoas em um mesmo ambiente e a possibilidade de anonimato se necessário. O maior desafio seria a pouca profundidade das respostas.

Já Abreu (2009) considera que os grupos focais *online* possibilitam que as pessoas expressem melhor seus pensamentos e sentimentos “pois inexitem os fatores inibidores relativos à maneira de falar e de se expressar ou até mesmo de se vestir, visíveis nos grupos focais face a face” (ABREU, 2009, p.11).

Levando-se em consideração que a pesquisa teve como objeto de análise o grupo de estudo formado pelos professores e pelas professoras de Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André durante o ano de 2019, o mais coerente foi a coleta de dados por meio de um grupo focal *online*, em um ambiente em que as pessoas se sentissem seguras e pudessem criar uma série de consensos e contrassensos sobre o tema pesquisado. Aconteceram dois encontros desse grupo.

No primeiro encontro, a pesquisadora introduziu o tema explicando os objetivos da pesquisa e o que aconteceria na sequência, não tendo a necessidade da apresentação dos participantes pois todos e todas já se conheciam.

A ideia foi debater o tema e levantar as contradições para estimular as discussões, objetivando compreender melhor o objeto de estudo.

A condução da discussão é fundamental, e o moderador deve evitar interferir nas participações do grupo, a não ser para reconduzir o assunto em caso de dispersão, para impedir que qualquer integrante exerça liderança a ponto de inibir os demais, para incentivar os mais tímidos a se pronunciarem sobre o tema, e, por último, para explorar aspectos de dissenso que seriam promissores para aprofundar o entendimento do tema em discussão. (ABREU, 2009, p. 11)

Nesta pesquisa, o contato com os sujeitos foi realizado por telefone devido ao distanciamento social causado pela Covid 19 e, após esse contato, foi enviado um link via mensagem de WhatsApp, contendo a carta convite, o termo de consentimento livre e esclarecido com as explicações sobre a pesquisa e um questionário para ser respondido após aceitar e assinar o termo de consentimento. O questionário foi realizado via Google Formulários com informações sobre a identidade do sujeito da pesquisa e sua formação inicial, contendo orientações e explicações sobre a pesquisa e o aceite do sujeito pesquisado, conforme link a seguir:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwAA6Fr39y-eb565luggSyeBIVGBwKO6DfY3llr3Zf_EfA_g/viewform?usp=pp_url

Após a realização e o aceite da entrevista via Google Formulários, os encontros dos grupos focais foram agendados conforme disponibilidade dos sujeitos pesquisados, indicada no questionário. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu.

Para garantir a confidencialidade das informações recebidas, a reunião do grupo focal aconteceu em uma sala de videoconferência do Google Meet, de acesso restrito apenas aos participantes da pesquisa. A pesquisadora informou aos participantes sobre essas condições no início da reunião, solicitando a todos e todas que as informações discutidas no grupo não fossem reveladas.

O primeiro encontro do grupo focal teve a participação de 2 professores e 4 professoras. Uma das professoras que aceitou a carta convite teve um problema pessoal no momento do encontro e justificou a sua ausência, confirmando sua presença para o segundo encontro.

Foi solicitado também pela pesquisadora aos e às participantes que escolhessem um nome para serem identificados durante a análise da pesquisa e todos e todas optaram por utilizarem o próprio nome.

No primeiro encontro o início do diálogo aconteceu com perguntas com o objetivo de compreender a concepção de cada participante sobre Infância e sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Foi feita a seguinte pergunta: “Qual a importância da Educação Física na Educação Infantil e quais são os argumentos que podemos utilizar para justificar a presença de um professor ou professora especialista de Educação Física na Educação Infantil?”

Continuando o diálogo para a compreensão dessa concepção, a pesquisadora perguntou: “Na sua opinião, o que não pode faltar no currículo da Educação Física Infantil?” e “o que é fundamental para as crianças aprenderem na Educação Física Infantil?”

O diálogo aconteceu com a participação de todos e todas com poucas intervenções da pesquisadora. Quando a pesquisadora intervinha era apenas para dar continuidade à discussão.

A segunda pergunta disparadora do encontro foi: “O que vocês acham que no currículo da Educação Física na Educação Infantil não pode faltar? Quais as temáticas que não podem faltar na Educação Física na Educação Infantil?”

Após esse diálogo sobre as temáticas importantes da Educação Física na Educação Infantil, seguiu-se uma discussão sobre as dificuldades encontradas pelos professores e pelas professoras com as aulas de Educação Física na Educação Infantil.

O segundo encontro do grupo focal aconteceu 15 dias após o primeiro encontro, também com a participação de 2 professores e 4 professoras. Uma das professoras que participou do encontro anterior justificou sua ausência por problemas particulares e a professora que não havia participado do encontro anterior se juntou ao grupo nesse encontro.

O tema deste segundo encontro foi a formação de professores e professoras na rede municipal de Santo André e os grupos de estudo que aconteceram no segundo semestre de 2019.

A pesquisadora iniciou o diálogo perguntando se os professores e as professoras já possuíam alguma experiência anterior ao trabalho na rede municipal

de Santo André - SP com formação de professores e professoras de Educação Física, como foi essa experiência e quais eram as impressões sobre a formação de que participavam em Santo André.

Após uma ampla discussão, a pesquisadora perguntou sobre os grupos de estudo como estratégia de formação continuada, como tinha sido a vivência no grupo e como isso havia impactado na prática pedagógica de cada professor e professora.

A discussão aconteceu com a participação de todos e todas, sem a necessidade de muitas interferências da pesquisadora que percebeu que todos e todas estavam se sentindo confortáveis e em segurança para emitirem suas opiniões.

5.2 Instrumentos de análise das informações coletadas.

Após a aplicação do questionário *online*, analisado de forma descritiva, e da realização dos dois encontros em grupo focal, a pesquisadora realizou a transcrição de todos os turnos de falas. Várias leituras foram realizadas para iniciar a análise temática dos textos transcritos em triangulação com os dados contidos no questionário respondido pelos participantes anteriormente.

A análise temática, segundo Kiger (2020), tem o objetivo de entender os sentidos do objeto estudado. A realidade não é dada e é um produto de compartilhamento entre as pessoas. A análise temática tem como base epistemológica o construtivismo, em que os resultados não são descobertos, mas construídos (BRAUN, 2006). Sua base é a interpretação e compreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Segundo Kiger (2020), é um método de análise flexível que combina várias teorias, mas sem perder de vista o problema e os objetivos da pesquisa.

A análise temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer tantas coisas diferentes dentro deles. (BRAUN, 2006, p. 81)

Um tema, de acordo com Kiger (2020), organiza um grupo de ideias e permite que pesquisadores e pesquisadoras respondam ao problema da pesquisa. Não é importante a frequência das palavras e sim a prevalência que dará sentido e significado à pesquisa.

De acordo com Braun (2006), procura-se em uma análise temática o sentido latente dos dados. A análise temática, conforme Braun (2006) e Kiger (2020), é dividida em 6 fases:

Fase 1: Familiarização com os dados (em que devem ser realizadas várias leituras dos dados já transcritos);

Fase 2: Geração de códigos iniciais: os temas são mais dirigidos aos dados ou dirigidos à teoria?

Fase 3: Busca do tema: é importante não associar a busca do tema à utilização das perguntas para a coleta de dados (a partir do roteiro do grupo focal ou entrevista);

Fase 4: Revisão dos temas: realizar várias releituras dos dados coletados para fazer a análise para ter certeza que eles pertencem uns aos outros ou se podem desenvolver uma autonomia de conteúdos que verdadeiramente venha contribuir com a análise

Fase 5: Definição e nomeação dos temas: é vital não apenas frasear o conteúdo das extrações de dados apresentados, mas identificar o que é de interesse sobre eles e o porquê desse interesse. Para cada tema, individualmente, é preciso realizar e escrever uma análise detalhada, bem como identificar a “história” que cada tema traz, considerando como ele se encaixa na “história” global da pesquisa.

Fase 6: Produção do relatório: o objetivo do texto final da análise dos dados a partir da análise temática é contar a história de seus dados de uma forma concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante.

Neste estudo, as fases propostas pelos autores foram desenvolvidas da seguinte forma:

Fase 1: Após a transcrição dos dados foram realizadas várias leituras do texto transcrito e anotações da pesquisadora com o recurso de comentários disponíveis no editor de textos.

Fase 2: Os códigos foram gerados a partir da leitura do texto transcrito. À medida que a leitura era realizada, a pesquisadora grifava as palavras e frases que considerava conter algum significado ou sentido de acordo com o problema apresentado para a realização da pesquisa. Os códigos gerados nessa fase foram: Educação Física na Educação Infantil, psicomotricidade, acervo motor, movimento, conhecimento do corpo, brincar com intencionalidade, professor e professora especialista, pedagoga ou pedagogo, formação continuada, organização e planejamento, grupo de estudo.

Fase 3: Após gerar os códigos e realizar uma nova leitura nos textos, foram construídos 6 temas que conversavam com o problema e os objetivos da pesquisa. Foram eles: Significados e Sentidos da Educação Física na Educação Infantil; Concepção de criança como vir a ser (preparação para a fase adulta); Importância da Formação Continuada para o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil; Falta de Planejamento dos Encontros Formativos; Impactos da falta de Planejamento dos Encontros Formativos no Grupo de Estudo; Dificuldade de compreensão sobre o papel dos grupos de estudo na formação.

Fase 4: Realização de nova leitura dos textos transcritos considerando os temas construídos, o problema de pesquisa e os objetivos na reorganização dos temas, pois não estavam coerentes e alguns tinham significados que se repetiam. Foi realizada, então, a reconstrução dos temas e acrescentados subtemas como explicitado no quadro abaixo.

Quadro 1: Temas e subtemas

TEMA 1	EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Subtemas: • Concepção de Infância e o trabalho com Educação Física na Educação Infantil • Educação Física na Educação Infantil: a percepção dos professores e professoras.
TEMA 2	FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SANTO ANDRÉ
TEMA 3	GRUPOS DE ESTUDO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA Subtemas: • Organização de grupos de estudo em um processo formativo institucionalizado: impactos da falta de planejamento da formação continuada • Dificuldade de compreensão sobre o papel dos grupos de estudo na formação • Grupo de Estudo e o Impacto na Prática Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

Fase 6: Mais uma leitura foi realizada. As falas foram grifadas no texto com cores diferentes de acordo com cada tema e cada subtema e uma síntese foi construída para cada tema e subtema a partir das falas selecionadas. Uma análise temática foi construída para cada tema e cada subtema, em diálogo com a literatura.

Fase 7: Construção do relatório final a partir da análise temática.

A análise das informações coletadas durante a realização dos dois encontros em grupo focal com os 2 professores e 5 professoras participantes da pesquisa teve início pela leitura detalhada e repetida das transcrições realizadas, cumprindo a etapa de familiarização com as informações. Esse procedimento foi realizado em paralelo com a descrição e análise das informações coletadas por meio do questionário *online* respondido pelos docentes, o qual auxiliou na caracterização de participantes e identificou os marcos de vida e experiência de formação inicial de cada um e cada uma, bem como tempo de experiência com

Educação Física na Educação Infantil e referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a prática.

6. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Partindo do contexto em que a pesquisa foi realizada, do percurso histórico e das características desse contexto, o capítulo descreve e interpreta as informações coletadas. Para a descrição do contexto da pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes: 1. memórias narrativas da pesquisadora que participa desse contexto como professora de Educação Física; 2. dissertações e teses de professores/ pesquisadores que investigaram a Educação Infantil na rede municipal de Santo André e 3. consulta à Proposta Curricular de Educação Infantil da cidade. Em seguida, apresenta os participantes da pesquisa a partir das informações do questionário *online* e discute suas participações nos dois encontros em grupo focal. A análise da transcrição dos grupos focais foi integrada aos dados do questionário e dividida em 3 temas e 5 subtemas e conforme referencial teórico-metodológico da análise temática. Conforme descrito no capítulo anterior, o tema 1 tratou das experiências iniciais dos sujeitos da pesquisa sobre Educação Física na Educação Infantil e apresentou 2 subtemas que tratam da formação inicial dos professores e professoras participantes da pesquisa por meio da interpretação do questionário realizado e o subtema 2 trata das concepções de infância para o trabalho com Educação Física na Educação Infantil. O tema 2 tratou da formação continuada na Educação Física Escolar do município de Santo André e o tema 3 dos grupos de estudo como estratégia de formação continuada. O tema 3 foi dividido em 3 subtemas quais sejam: a organização dos grupos de estudo em um processo formativo institucionalizado e os impactos da falta de planejamento desses encontros para os grupos de estudo conforme a percepção dos professores e professoras; as dificuldades de compreensão sobre o papel de um grupo de estudo em um processo formativo; os grupos de estudo e os impactos na prática pedagógicas dos professores e professoras.

6.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada tendo como palco a formação continuada dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de Santo André - SP que acontece todas as segundas-feiras dentro do horário de trabalho de cada professor e professora. Dentro desse processo de formação continuada, nos anos de 2017 e 2019 aconteceram grupos de estudo como estratégia de formação.

O grupo de professores e professoras que participaram desta pesquisa formavam um desses grupos de estudo. O grupo manteve-se praticamente o mesmo nos dois anos em que aconteceram esses encontros com a mudança de apenas duas professoras que saíram do grupo constituído em 2017 e a inclusão de um professor e duas professoras no grupo de 2019. Durante esses dois anos, a opção do grupo foi realizar estudos tendo como temática a Educação Física na Educação Infantil. A fim de situar os sujeitos no campo e compreender suas vozes sobre a formação continuada em grupo de estudo, é preciso compreender como se estrutura a Educação Infantil da rede municipal de Santo André e como aconteceu o processo de inclusão dos professores e professoras de Educação Física nas unidades escolares municipais, bem como a inserção da Educação Física nessa etapa da escolarização no município. Importante também destacar como ocorreu a constituição do grupo de estudo no segundo semestre do ano de 2019, referência desta pesquisa.

6.1.1 A Educação Infantil em Santo André

Para compor o percurso histórico da rede municipal de ensino de Santo André na Educação Infantil, foram utilizados documentos oficiais da Secretaria de Educação e dissertações de mestrado de professores da rede municipal: Menarbin (2017), Biazan (2017), Saraiva (2009), Silva (2008).

Assim como no Brasil, a Educação Infantil no município, ao longo do tempo, sofreu modificações em sua legislação com o objetivo de substituir o assistencialismo e uma fase de preparação para o Ensino Fundamental, por práticas que privilegiassem as interações e brincadeiras.

A rede municipal de Santo André conta com 51 EMEIEFS (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) que atendem na Educação Infantil as crianças de 3 a 5 anos com carga horária de 4 horas diárias, 33 Creches Municipais e 19 Creches Conveniadas para as crianças de 0 a 4 anos.

A Secretaria de Educação é constituída por 3 departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), Departamento de Jovens e Adultos (DEJA) e Departamento de Políticas e Projetos Educacionais.

A Educação Infantil apresenta um percurso de avanços e ampliações, segundo Biazan (2017), desde a década de 50. Durante o período entre as décadas de 50 e 70, a responsabilidade dessa educação era de entidades assistencialistas por meio de “convênios com o Lions e o Rotary Club.” (SILVA, 2008, p.61)

Em 1970, dois Centros Integrados de Recreação Infantil foram construídos, segundo Saraiva (2009), tendo como foco a recreação como o próprio nome revela.

Entre as décadas de 70 e 80, de acordo com Biazan (2017), as discussões de movimentos de operárias que ingressavam no mercado de trabalho cresciam e, com isso, a demanda por vagas na Educação Infantil acompanhava esse crescimento. Esse processo levou, em 1978, à criação do CEAR (Centro Educacional Assistencial e Recreativo) para crianças de 5 e 6 anos.

Os movimentos operários se intensificaram a partir da década de 80, contando Santo André, em 1984, segundo Biazan (2017), com 30 equipamentos do CEAR com “foco na preparação para o Ensino Fundamental, tendo as atividades de coordenação motora e alfabetização em duas apostilas, uma para cada fase da pré-escola.” (BIAZAN, 2017, p. 75)

Em 1986, a Lei nº. 6235 de 28 de agosto de 1986, regulamentou o Sistema Municipal de Educação. Com a Constituição de 1988 e o reconhecimento dos municípios como responsáveis pela oferta da Educação Infantil, Santo André, de acordo com Silva (2008), regularizou a Educação Infantil e o CEAR passou a ser designado EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), por meio da Lei nº 6553, de 28/08/1989.

Com a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, devido à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos pelo Governo Federal, Santo André, para se adequar à nova legislação, criou seu próprio sistema de ensino que passou a atender ao 1º ano do Ensino Fundamental em 1998, modificando a denominação das EMEIs para EMEIEFs - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BIAZAN, 2017).

De acordo com Biazan (2017), todo o foco da Secretaria de Educação, a partir desse momento da história, concentrou-se no Ensino Fundamental, que recebia todas as formações continuadas de professores e melhorias de estruturas físicas e pedagógicas.

As creches durante todo esse período também tiveram avanços, com a construção de 30 delas para crianças de 0 a 3 anos, entre os anos de 1980 e 2020. Os professores que são contratados via concurso público possuem a designação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, podendo atuar tanto na Creche quanto na EMEIEF. Mesmo com esse avanço, ainda apresentam uma grande demanda por vagas, atendendo apenas 44,62% da população de 0 a 3 anos, segundo dados do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME), de 2018.

Grande parte dessa demanda existente por vagas em Creche, teve seu agravamento com a política econômica brasileira implantada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso que, em 1996, criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) ficando a Educação Infantil sob a responsabilidade financeira dos Municípios. Com isso, a preferência foi pelos investimentos no Ensino Fundamental e não na Educação Infantil. Essa política foi revertida apenas com a criação, em 2006, no governo do Presidente Lula, do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que inclui a Educação Infantil no repasse de verbas.

6.1.2 Educação Física na Educação Infantil em Santo André

A Educação Física na Educação Infantil em Santo André acontece nas 51 EMEIEFs, atendendo a todas as crianças de 3 a 5 anos com duas aulas semanais de 60 minutos cada, dentro do horário regular das aulas.

Essa trajetória iniciou-se em 2005, segundo documentos oficiais da Secretaria de Educação, quando nos CESAs (Centro Educacional de Santo André) foi criado o Projeto “Vivências do Movimento”, por um grupo de 8 professoras da rede que possuíam formação em Educação Física, mas atuavam nas salas de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A princípio, as aulas ocorriam uma vez por semana para cada turma com aulas na Educação Infantil de 40 minutos, visando a educação global das crianças e o desenvolvimento de todas as suas dimensões.

As aulas eram acompanhadas pelo(a) professor(a) da sala, visando uma integração do trabalho, porém não há indícios nos documentos oficiais da Secretaria de Educação de como essa integração era realizada.

A formação dos professores e professoras de Educação Física, denominados no Projeto como Monitores, acontecia uma vez por semana, dentro da carga horária de trabalho semanal.

De acordo com os documentos oficiais da Secretaria de Educação, a formação se baseava numa concepção de “ação-reflexão-ação”, contendo trocas de experiências tanto negativas quanto positivas.

Os conteúdos da Educação Física que eram trabalhados passavam por Jogos e Brincadeiras, Esporte, Dança, Lutas e Ginástica, contextualizados por meio de situações significativas, segundo registros nos documentos oficiais da Secretaria de Educação, visando à ludicidade e à cooperação.

Devido ao grande sucesso alcançado pelo Projeto, de acordo com os dados dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, em 2007 foram contratados mais 50 monitores (profissionais de Educação Física) para atender a todas as EMEIEFs em que seria desenvolvido o mesmo trabalho realizado nos CESAs. As

formações semanais continuavam a acontecer por meio de trocas de experiências e discussões de temas relacionados à área.

A Secretaria de Educação, segundo os documentos oficiais pesquisados, orientava o corpo regente para que ministrasse mais duas aulas de “Corpo e Movimento” para cada turma.

Em 2008, o projeto foi apresentado no Congresso Mundial de Psicomotricidade Infantil em Havana, Cuba. Essa apresentação traz indícios da concepção utilizada durante as aulas na Educação Física Infantil.

Porém, em 2009, após uma reformulação com a inclusão de conteúdos da linguagem corporal, o projeto passou a denominar-se “Vivências Corporais”. Nessa fase, as professoras “regulares” não acompanhavam mais as aulas dos Monitores de Educação Física.

Foi ampliado também durante esse ano o atendimento para as Creches Municipais, com uma aula semanal de 40 minutos para as crianças de 2 a 3 anos e aulas individuais uma vez por semana de 20 minutos para os bebês. As aulas nas Creches aconteceram até o ano de 2011, quando, ao final do ano, ocorreu o Concurso Público para Docentes de Educação Física.

Em 2013, 90 docentes de Educação Física foram admitidos via concurso público e o contrato com a ONG dos monitores foi cancelado. Os profissionais de Educação Física que ingressam pelo Concurso Público têm como garantia 1/3 da carga horária para formação conforme a Lei nº. 11.738 / 2008 (BRASIL, 2008).

A equipe da Educação Física Escolar, que até então pertencia ao Departamento de Políticas e Projetos Educacionais, a partir de 2014, passou a fazer parte do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. As aulas passaram a acontecer duas vezes por semana com o tempo de 60 minutos cada aula. Docentes de Educação Física agora atuam apenas em uma escola.

As formações acontecem todas as segundas-feiras, dentro do horário de trabalho dos professores e das professoras, passando por várias coordenações e formatos até o momento.

6.1.3 Constituição dos grupos de estudo

Em 2017, teve início uma nova gestão na Coordenação da Educação Física Escolar na rede municipal de Santo André com uma nova proposta para a Formação Continuada dos professores e das professoras de Educação Física Escolar, no segundo semestre do ano, com o formato de Grupos de Estudos. A proposta foi apresentada sem uma discussão prévia docentes, porém se apoiaram em sugestões feitas por vários professores e professoras em uma avaliação diagnóstica que foi realizada no início do ano. Uma falha desse processo foi a não apresentação de um referencial teórico que justificasse a importância de uma estratégia de grupos de estudo em um processo formativo, dialogando com profissionais o que significa um grupo de estudo e quais são as suas finalidades.

A proposta da Coordenação da Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André foi o grupo se subdividir por temáticas que foram sugeridas pela própria coordenação: Educação Infantil, Esporte, Avaliação, Inclusão e Currículo. Os grupos foram formados de acordo com o interesse de professores e professoras pelos temas apresentados contendo aproximadamente de 7 a 9 pessoas em cada grupo.

Os encontros aconteciam às segundas-feiras, dentro do horário de trabalho de cada um a que era destinada a formação continuada. Os grupos se reuniam em uma unidade escolar escolhida por participantes de cada grupo.

A proposta era que o grupo estudasse a temática de forma aprofundada e apresentasse, após 4 meses de discussão, as conclusões dos estudos no formato escolhido pelo grupo.

Após essas apresentações, houve uma avaliação realizada por todos e todas que participaram desse processo e o resultado trouxe aspectos positivos e negativos, o que levou a sua não continuação em 2018.

No final do ano de 2018, houve outra avaliação da formação continuada realizada pela Equipe de Coordenação da Educação Física Escolar na qual o grupo de docentes solicitou que os grupos de estudos retornassem, o que ocorreu no segundo semestre de 2019, novamente sem realizar a discussão sobre o que é um grupo de estudo e quais são as suas finalidades, sobre como pode se organizar ou quais são as possíveis estratégias para a sua execução.

Com uma configuração e organização diferente, em 2019 a proposta era que os professores e as professoras se organizassem em grupos de 6 a 7 componentes e cada grupo escolheria a temática em que achasse melhor realizar os estudos e a pesquisa.

Os horários dos encontros seriam durante a formação continuada de segunda-feira, dentro do horário de trabalho dos professores e professoras, porém no mesmo local onde aconteceria a formação - um auditório de uma escola da cidade de Santo André - SP, sempre no segundo momento da formação, após o intervalo do café.

Os grupos foram formados e o grupo do qual essa pesquisadora fez parte como professora, juntamente com os 7 sujeitos da pesquisa, decidiu continuar os estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil que já tinham sido iniciados em 2017.

Esse grupo foi formado inicialmente com 8 participantes. No primeiro encontro, a proposta para que o grupo participasse desta pesquisa de mestrado foi feita, cujo tema seria, a princípio, o estudo sobre o funcionamento de um grupo de estudo dentro de um processo de formação continuada institucionalizada como era aquele da rede municipal de Santo André, como contribuição para a melhoria do trabalho pedagógico, ampliando os conhecimentos e saberes dos professores e professoras sobre a Educação Física na Educação Infantil.

O grupo também discutiu a possibilidade do seu funcionamento acontecer por meio de discussões da própria prática de cada professor e cada professora participante fazendo uma discussão dessas práticas com a literatura sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Foi sugerido por esta pesquisadora, como integrante do grupo, que tivéssemos um grupo de WhatsApp para poder compartilhar nossas práticas pedagógicas e depois, durante os encontros, que essas práticas fossem discutidas por todos e todas, com reflexões críticas sobre o que era apresentado, com sugestões de reformulação, aproximando-se das características de uma comunidade de prática.

O ponto de partida seriam os problemas, desafios e necessidades que os professores e professoras trouxessem para a discussão do grupo. Esses problemas e desafios seriam compartilhados e todos buscariam um entendimento a respeito, mediados por leitura de textos e análise referencial de todo o grupo.

Então, o grupo negociaria alternativas curriculares de intervenção e as aplicaria em suas aulas. Após a aplicação nas aulas, os professores e professoras documentavam os acontecimentos por meio de vídeos, fotos ou narrativas e estes passariam a ser material de análise do grupo.

O grupo concordou e achou muito boa a sugestão, tendo apenas uma professora que não concordou com esse formato e achou que seria melhor mudar de grupo porque, segundo a sua opinião, “já possuía tempo suficiente de experiência profissional com a Educação Física na Educação Infantil e esse formato de discutir e refletir a própria prática não traria nenhum acréscimo ao seu trabalho e aos seus conhecimentos”, ficando o grupo com 7 integrantes, sendo 2 homens e 5 mulheres, com apenas um professor e uma professora trabalhando juntos na mesma escola e os demais trabalhando em escolas diferentes.

O grupo de WhatsApp foi criado no primeiro encontro do grupo e ficou definido que todos e todas durante a semana trabalhariam a temática relacionada ao campo de experiência “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017). Várias vivências foram realizadas com as crianças e compartilhadas no grupo de WhatsApp na semana seguinte. Os professores e professoras fizeram vários comentários no grupo *online* e, posteriormente, no encontro presencial, fizeram uma discussão sobre as práticas realizadas. O grupo compartilhou entre si suas angústias, dificuldades encontradas e aspectos positivos das vivências realizadas. Foi realizada uma discussão na qual surgiram várias sugestões para qualificar as práticas realizadas. Nas semanas seguintes esse processo se repetiu, porém foi interrompido algumas vezes por questões administrativas dos encontros e pelas faltas de alguns componentes do grupo em alguns encontros por motivos diversos. As vivências tinham como temáticas os campos de experiência que compõem a proposta curricular da Educação Infantil da Prefeitura de Santo André e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ao final do período dos encontros, o grupo realizou uma apresentação para todos os professores e professoras de Educação Física Escolar que participam da formação continuada da rede municipal de Santo André. Essa apresentação foi composta pelo percurso do grupo, pelas discussões ocorridas e pelas conclusões a que o grupo chegou em relação aos campos de experiência, assim como com sugestões quanto ao processo de organização dos grupos em relação ao tempo disponível para os encontros, o espaço em que aconteciam e o período. Foi

sugerido pelo grupo que no próximo ano os grupos continuassem, porém desde o primeiro semestre do ano.

A estratégia do grupo de WhatsApp não foi levada em consideração nessa análise porque nesse período a pesquisa ainda não estava autorizada nem pela coordenação da Prefeitura de Santo André e nem pelo Comitê de Ética da Universidade São Judas, mas foi citada nesse texto porque foi importante para a realização das discussões no grupo e faz parte da contextualização da pesquisa. A análise da pesquisa, portanto, acontece a partir dos questionários e dos encontros dos grupos focais e seus textos transcritos.

6.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados a partir da participação no grupo de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André no segundo semestre de 2019. Todos e todas são professores e professoras concursados da Prefeitura de Santo André. Apesar da minha participação como integrante desse grupo de estudo tanto em 2017, quanto em 2019 e devido a pesquisa ainda não estar autorizada durante esse período, a minha participação durante os encontros do grupo focal que foram fontes de análise temática desta pesquisa, aconteceu apenas como pesquisadora, assim como no questionário respondido pelos sujeitos desta pesquisa. O quadro abaixo sintetiza o perfil dos participantes.

Quadra 2 – Perfil dos professores e professoras participantes da pesquisa

Professores Professoras	Tempo de experiência com a Educação Física na Educação Infantil	Instituição que concluiu a graduação	Ano de conclusão da graduação	Curso de pós- graduação	Carga horária de trabalho na Prefeitura de Santo André
Aline	18 anos	Universidade do Grande ABC	2002	Educação Física Escolar; Ensino Lúdico.	30 horas semanais
Amanda	1 ano	Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA)	2005	Educação Física Escolar; Educação Física Adaptada	24 horas semanais
Lucélia	7 anos	Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA)	2009	Psicomotricidade; Gestão Escolar	30 horas semanais
Luciana	6 anos	Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA)	2004	Psicomotricidade; Ludicidade	30 horas semanais
Renato	6 anos	Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA)	2008	Musculação e Condicionamento Físico; Suplementação Esportiva	24 horas semanais
Rose	10 anos	Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA)	2007	Educação Física Escolar; Ensino Lúdico; Psicomotricidade; Educação Inclusiva	24 horas semanais
Sérgio	7 anos	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2011	Educação Infantil; Educação e Sociedade	30 horas semanais

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os professores e professoras participantes desta pesquisa têm formação acadêmica em licenciatura plena em Educação Física em universidades / faculdades privadas. Relatam uma formação inicial deficitária quanto à Educação Infantil. A professora Aline relata não ter contato com nenhuma disciplina na graduação que fizesse referência à Educação Infantil; o professor Sérgio cita a disciplina Prática de Ensino – Educação Infantil como a única disciplina referente à

Educação Física na Educação Infantil. O professor Renato e as professoras Amanda, Luciana, Lucélia e Rose estudaram na mesma faculdade e relataram que não tiveram nenhuma disciplina específica, porém tiveram alguns conteúdos em outras disciplinas que consideram relacionar-se à Educação Infantil.

O tempo de experiência com a Educação Física na Educação Infantil do grupo é diversificado: enquanto a professora Amanda possui apenas 1 ano de experiência com essa etapa, a professora Aline já possui 18 anos de trabalho com a Educação Física na Educação Infantil; os demais variam de 6 a 10 anos. Percebe-se, então, como são diversificados os interesses para o processo de formação continuada de uma rede de ensino, pois precisa atender a demandas diversas do grupo que se encontra em diferentes momentos do ciclo de desenvolvimento profissional, principalmente quando a formação inicial não supriu esse propósito, percebido pela falta de disciplinas específicas sobre a Educação Infantil nas Universidades/ Faculdades em que os participantes e as participantes concluíram a graduação.

Percebe-se um interesse docente pela autoformação devido à realização pelo grupo de vários cursos de pós-graduação Lato Sensu, embora nem todos sejam relativos à Educação Física Escolar. Identifica-se também que, em relação à Educação Infantil, buscam cursos que tratam das questões motoras como a psicomotricidade e a questão da ludicidade que não se aplicam apenas à Educação Infantil.

Apenas o professor Sérgio concluiu a graduação após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), então constata-se que esse não foi um documento estudado pelos participantes do grupo desta pesquisa, cabendo à formação continuada esse papel de apresentar esse documento aos profissionais que trabalham com a Educação Física na Educação Infantil, uma vez que é por meio dele que toda a concepção de infância com base na sociologia da infância é apresentada, o que modifica toda forma de trabalhar com essa etapa da Educação Básica, além das concepções críticas e pós-críticas da Educação Física Escolar que dão suporte ao trabalho com a Educação Física na Educação Infantil. Em 2017 foi promulgada uma nova legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), que orienta as propostas curriculares

das redes municipais e estaduais, porém o considerar a Educação Física na Educação Infantil, estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) antes auxilia a entender essa concepção de criança contemporânea.

6.3 Experiências de formação inicial dos sujeitos da pesquisa sobre Educação Física na Educação Infantil

Os 7 participantes da pesquisa se formaram em Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado, todos e todas em Universidade/Faculdades privadas, sendo que 5 estudaram na Faculdade de Educação Física de Santo André, a extinta FEFISA, um professor na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e uma professora na Universidade do Grande ABC. Todos os docentes se formaram entre os anos de 2002 a 2011. Durante esse período, a Educação Física na Educação Infantil ganhou, no campo acadêmico, uma nova perspectiva devido à nova concepção de infância que permeia as discussões desta etapa após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), como citado anteriormente, e das discussões da Educação Física Escolar que também passam pelas questões sociais e culturais do currículo. Por isso, a formação continuada precisaria atender ao contato dos professores e professoras com as discussões promovidas após a formação inicial dos participantes.

Os professores e professoras consideram a formação inicial deficitária para atuação na Educação Infantil, conforme excertos das transcrições da entrevista em grupo focal. A professora Amanda comenta sua experiência no primeiro encontro do grupo focal.

A gente tem uma formação inicial **super deficitária**, no meu caso **nula**, porque **nunca tive uma aula específica**, só fui ter lá na **pós-graduação**, então é uma coisa do 'se vira nos 30', uma coisa que **você faz instintivamente**, ou porque vai buscar, porque se fosse depender da minha formação inicial eu tava ferrada, não iria fazer nada.

A professora Amanda concorda com a professora Aline:

Em relação à formação eu acho assim, **a gente não teve**, eu não tive na faculdade também a Educação Infantil, só que não é só esperar os outros darem pra gente, acho que nós temos que ir atrás também de saber, de estudar, acho que é isso.

A fragilidade na formação inicial citada pelas professoras Aline e Amanda obteve a concordância dos demais professores e professoras da pesquisa quando se referem às disciplinas que foram oferecidas durante o curso de graduação em Educação Física nas Universidades / Faculdades pelas quais passaram durante o período de 2002 a 2011. Os professores e professoras afirmam que não tiveram na

formação inicial disciplinas de Educação Física na Educação Infantil e apenas alguns conteúdos gerais em outras disciplinas, porém com o enfoque na psicologia do desenvolvimento.

No questionário respondido pelos professores e professoras foram citados os seguintes conteúdos estudados durante a formação inicial: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes e Bases da Educação, Atividades Rítmicas e Expressivas; Construção de Brinquedos de Sucata; Avaliação na Educação Física Escolar; Música; Brincadeiras de Roda; Dança; Brincadeiras; Desenvolvimento Motor.

Percebe-se nesses conteúdos que o foco da formação inicial era baseado na ludicidade e na psicologia do desenvolvimento, com alguns conteúdos culturais e da legislação vigente no período, porém sem dar muita ênfase para as especificidades da Educação Infantil. Percebe-se um currículo focado na prática, no fazer, sem levar em consideração as questões sociais e da justiça curricular.

Os dados sobre a formação inicial vivenciada pelos participantes do presente estudo corroboram com os achados de Martins (2018) que indicam que a formação inicial em Educação Física não abrange a Educação Infantil em suas especificidades para além das questões da psicologia do desenvolvimento (MARTINS, 2018).

Em estudos como os de Sayão (1999) e Ayoub (2001), já se apontava o déficit da atenção dada à Educação Infantil nos cursos de formação inicial de professores e professoras de Educação Física, o que foi ainda encontrado por Martins (2018) e reforçado pelos dados verbais coletados na presente investigação.

Em todos esses estudos, o aspecto biologizante e da psicologia do desenvolvimento, assim como disciplinas com enfoque recreativo e lúdico, são destacados como temáticas que podem ser consideradas para o trabalho para o professor e a professora de Educação Física na Educação Infantil; são conteúdos tratados como generalistas dentro do curso de formação inicial de Educação Física (MARTINS, 2018).

Essa realidade parecer influenciar também o olhar dos professores e professoras de Educação Física participantes desta pesquisa quando tratam da importância da formação com enfoque na biologia e no desenvolvimento motor das crianças, como comenta o professor Sérgio no primeiro encontro do grupo focal.

(...) por mais que você fale que **sua formação inicial não foi consistente nesse assunto, e não foi, a maioria de nós não teve uma formação inicial na faculdade de formação infantil, de educação infantil**, não é consistente, concordo, mas pelo menos **a gente teve algumas coisas generalizadas**, que são gerais para todos os indivíduos, **pelo menos a gente teve alguma coisa relacionada ao corpo**.

Ao pensar em um planejamento pedagógico para a Educação Física na Educação Infantil, conforme Arce (2013), precisamos olhar para além das questões motoras e biológicas.

Segundo Souza et. al. (2020), é preciso transpor essas perspectivas psicomotoras nos currículos de Educação Física na Educação Infantil, romper com práticas que trazem o brincar apenas como execução de movimentos sem considerar as questões da cultura corporal.

Quando no questionário os professores e professoras respondem em qual referencial teórico embasam suas aulas e seus saberes sobre a Educação Física na Educação Infantil, percebe-se a influência dos estudos da formação inicial pautados em temáticas da biologia e do desenvolvimento motor, mas também a presença de referenciais bibliográficos que tratam de pedagogias da infância de forma mais integral.

Quadro 3 - Referencial teórico utilizado pelos professores e pelas professoras para suas aulas.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança-vol. 2 . Penso Editora, 2015.
BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis , v. 2, 2003.
FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem . Artmed Editora, 2009.
RODRIGUES, Maria. Manual teórico-prático de educação física infantil . PARMA, 1985.
GOMES-DA-SILVA, Eliane. Educação (Física) Infantil: a experiência do se-movimentar. Ijuí: Ed. Unijuí , 2010.

Fonte: Elaborado pela autora

Os professores e as professoras trazem referências bibliográficas que englobam desde o enfoque na psicomotricidade a uma preocupação com a criança contemporânea como a obra *As cem linguagens da criança* (EDWARDS et. al, 2015). Essa obra apresenta a importância de não pensar a criança a partir de uma visão compartimentada e com padrões de conhecimentos e sim pensar na criança em seu desenvolvimento integral, aceitando e acolhendo as teorias que elas trazem. Em contrapartida, temos a obra *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem* (FONSECA, 2009), que é centrada na psicomotricidade que desconsidera as questões culturais e sociais das crianças.

Segundo Barbosa (2013), adentrar as múltiplas linguagens das crianças pequenas é uma escolha que dialoga com a ação de trazer para dentro da escola um currículo que produz sentidos e significados para as crianças. E dentro dessa escolha inspirada em Loris Malaguzzi e as múltiplas linguagens, percebe-se uma ruptura no foco do currículo na matemática e na escrita e com um momento preparatório das crianças para o ensino fundamental. De acordo com Barbosa (2013), *As cem linguagens* vem acrescentar outras linguagens além de ler e escrever como um direito das crianças, trazendo que o ser humano tem uma

pluralidade de linguagens e tem o direito de se expressar por elas além da linguagem falada.

Com o livro *Música na Educação Infantil* de Teca Alencar de Brito, percebe-se uma preocupação com a ludicidade nas aulas de Educação Física na Educação Infantil através dos princípios da musicalidade. Muitas vezes a música é utilizada na Educação Infantil como um marcador da rotina escolar e de ações comportamentais. A música está muito ligada ao lúdico e ao brincar, está presente na cultura dos povos e na Educação Física, na Educação Infantil é utilizada na dança e no desenvolvimento de práticas de esquema corporal.

O livro *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem* de Vítor da Fonseca em primeiro lugar faz um levantamento das principais linhas do autor de conceituação do desenvolvimento psicomotor na produção da cognição, evitando a unificação das diversas disciplinas originadas de diferentes culturas, desenvolvendo um processo de síntese e descrevendo como funciona a psicomotricidade e sua relação pedagógica. O livro é dividido em três partes. Na primeira parte as contribuições de Piaget e Wallon na elaboração do desenvolvimento psicomotor, na segunda parte o movimento perceptivo motor no desenvolvimento da percepção cognitiva e por último o desenvolvimento psicomotor, usando as perspectivas, sócio-pedagógico e lúdico, desenvolvido por escritores russos entre eles Vygotsky e Luria.

Em *Manual teórico-prático de educação física infantil* de Maria Rodrigues, os aspectos do desenvolvimento motor são essenciais para a Educação Infantil. Segundo Rodrigues (2003) nas aulas de educação física na educação infantil as atividades da coordenação motora devem ser bem estimuladas principalmente com atividades utilizando a bola. Equilíbrio é a forma mais prazerosa para a criança desta faixa etária. Quando bem estimulada com abundância de aparelhos e elementos no recinto de suas brincadeiras, a criança manifesta o crescente domínio desta habilidade. Ela domina tanto o equilíbrio estático, quanto o dinâmico, tendo preferência pelos objetos móveis para as exercitações. Sempre que dominado um exercício a criança procura outra forma de fazê-lo, adicionando uma dificuldade maior. Essa literatura traz novamente a abordagem desenvolvimentista como a mais importante para a Educação Física na Educação Infantil, percebendo-se a

intenção do trabalho realizado pela professora que utiliza essa literatura com enfoque no desenvolvimento motor e aprendizagem motora.

Em Educação (Física) Infantil: a experiência do se-movimentar de Eliane Gomes da Silva, a autora traz uma discussão dialógica entre a Educação Física, a Educação Infantil e o se movimentar das crianças. Traz os aspectos da sociologia da infância e da experiência, da alteridade e das especificidades das infâncias, como suas culturas, sentidos e significados, buscando valorizar a criança e o seu se movimentar como aspectos importantes para a Educação Física na Educação Infantil. Com esse texto percebe-se a preocupação da professora em uma Educação Física na Educação Infantil que vai além dos aspectos psicomotores.

Isso demonstra que seus olhares para as crianças estão num processo de aquisição de novos conhecimentos e preocupação com as questões sociais e culturais das crianças contemporâneas, embora as questões do desenvolvimento motor ainda sejam predominantes nessa etapa. Essas informações corroboram com Martins (2018), quando analisa os autores mais estudados nos cursos de formação inicial de Educação Física nas ementas das disciplinas das universidades públicas brasileiras.

Segundo Martins (2018), João Batista Freire, Jean Le Boulch, Go Tani, Suraya Darido, Carmem Lúcia Soares, Lev Vygotsky são os autores mais citados nas bibliografias das ementas dos cursos de formação inicial, além da legislação da Educação Infantil, em especial o Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Isso demonstra o enfoque já descrito aqui nos aspectos motores e biológicos da formação inicial e em relação à Educação Infantil esse aspecto se destaca ainda mais (MARTINS, 2018).

De acordo com Taffarel (2019), a Educação Física na escola é essencial para a humanização de estudantes e, se não acessarmos os conteúdos que foram acumulados e construídos historicamente e socialmente, nós não nos tornamos humanos. A Educação Física na Educação Infantil também deve se orientar com essa perspectiva que, de acordo com a autora, eleva nossa capacidade de compreender, agir e construir a cultura que pode ser pela lógica do capital (mais

alto, mais forte, mais veloz), mas também pode ser construída a partir da perspectiva da humanização.

O princípio de solidariedade na Educação Física, desde as crianças pequenas, segundo Taffarel (2019), apresenta a consciência de que eu não jogo sem o outro e que, para jogar com alguém, é preciso construir um código social de convivência de forma que o jogo não termine em agressão. Por isso temos que ensinar a Educação Física na Educação Infantil, conforme Taffarel (2019), abrangendo a cultura corporal, colocando para os e as estudantes tudo que foi construído à luz da humanização e não somente do capitalismo. Dessa forma, a Educação Física Escolar deve também na Educação Infantil considerar o sujeito, o ser humano e elevar a capacidade de entender, compreender, explicar e intervir na cultura corporal, o que corrobora com as concepções contemporâneas de criança e infância.

Diante do estudo da formação inicial dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de Santo André que participaram desta pesquisa, em diálogo com a literatura, faz-se necessário entender qual é a concepção de infância que esse grupo de professores e professoras apresenta. É preciso compreender de qual concepção de criança parte o pensamento do professor e da professora para entender qual a sua prática pedagógica e como a formação continuada pode auxiliar esse professor e essa professora de forma colaborativa em estratégias como os grupos de estudo.

6.3.1 Concepções de infância e o trabalho com Educação Física na Educação Infantil.

Uma importante dimensão da formação e do trabalho dos professores de Educação Física na Educação Infantil é a concepção de infância que essas pessoas possuem e sua compreensão acerca de como se processa o desenvolvimento infantil. Durante a realização do primeiro grupo focal da pesquisa, ao discutir o papel das aulas de Educação Física para crianças da Educação Infantil, os professores e professoras revelaram aspectos que compõem suas concepções de infância como a relação entre corpo e movimento e o desenvolvimento infantil, o papel da brincadeira e do “acervo motor” como algo que possibilita “vir a ser” como adulto. Vale destacar que tais concepções são fruto dos

saberes acumulados durante a vida acadêmica, familiar, social e cultural. O professor Renato iniciou a discussão que aconteceu no primeiro encontro do grupo focal sobre os aspectos que considera importante na Educação Física na Educação Infantil:

A gente compreende que um 'gap', uma **ausência de atividades lúdicas e pensadas não só na ludicidade**, mas no ato de brincar em si, **mas atrelar isso a questão do acervo motor**, fazer com que as crianças tenham essa **competência já trabalhada desde os primeiros anos, a gente sabe que isso faz muita diferença** para muitos aspectos. **Seja no aprendizado em si mesmo** e para que essas crianças consigam **levar isso para a vida**. A gente percebe que muitas pessoas quando **perdem essa etapa não conseguem desenvolver o aspecto motor** por mais que trabalhem, por mais que tentem.

O professor Sérgio comenta:

Fazer o movimento, seja ele coordenação motora fina, coordenação motora global, isso vai ajudar no aprendizado. E quem tem esse olhar na escola? O Professor de Educação Física. E quanto mais cedo você iniciar isso, melhor para o indivíduo. **Melhor para as pessoas, para as crianças que são os futuros adultos.**

Nas falas dos professores percebe-se a importância atribuída ao desenvolvimento biológico e motor das crianças pequenas e que esse desenvolvimento precisa acontecer o quanto antes, pois influenciará no adulto que a criança será. Essa é uma visão da abordagem psicomotora na Educação Física na Educação Infantil (DARIDO, 2003) que também traz a questão da Educação Física como um suporte para outras aprendizagens que não são da sua especificidade, como a alfabetização. Outro problema da abordagem psicomotora, segundo Darido (2003), é não levar em consideração as questões das manifestações da cultura corporal.

Porém, segundo Arce (2013), apoiada no referencial da psicologia soviética de Luria, Leontiev e Vygotsky, os estudos sobre desenvolvimento da criança pequena não podem se desvincular de análises sobre o desenvolvimento biológico. De acordo com a autora, essa é uma discussão importante essas diferentes dimensões do desenvolvimento infantil caminham juntas, principalmente quando falamos de crianças pequenas. Ou seja, aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e emocional que dependem do cruzamento entre maturação biológica e experiência cultural devem compor estudos sobre a Educação Infantil,

o que não significa reproduzir visões maturacionais e ou comportamentais da análise do desenvolvimento infantil.

No entanto, temos que ampliar nossa visão de ser humano e de desenvolvimento humano. A criança contemporânea precisa ser vista como uma criança que é e não uma criança que será, como aprendemos desde pequenos e pequenas quando escutamos perguntas como “o que gostaríamos de ser quando crescer?” ou “você precisa aprender isso para quando for adulto...”

Pesquisas recentes a respeito do desenvolvimento do cérebro humano em relação ao processo de alfabetização e do desenvolvimento motor nas crianças e nos adultos mostram que o adulto tem a mesma capacidade de aprendizagem da criança, ou seja, as capacidades não desenvolvidas na infância podem ser desenvolvidas na fase adulta, dependem das condições do meio e de questões sociais e culturais (NETO, 2019), o que ajuda a desconstruir a noção dos professores e das professoras de que a fase crucial para o desenvolvimento das funções psicomotoras é a infância.

Pensar nesse ponto de vista do desenvolvimento humano impacta na forma como os professores e professoras planejam suas atividades com estudantes. Segundo Arce (2013), o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado às questões culturais, sociais, ambientais, econômicas e políticas. O aspecto social, impacta no cultural e diretamente na formação do indivíduo, podendo impactar também no seu desenvolvimento biológico. O nosso aparato biológico depende das interações sociais e culturais que interferem diretamente na forma como as crianças se desenvolvem (ARCE, 2013). Por isso, o estudo da concepção de infância e criança de professores e professoras é importante, uma vez que influencia no trabalho pedagógico com as crianças e, em consequência, nas demandas para o processo de planejamento da formação continuada da rede de ensino.

Daniil Borisovich Elkonin, um psicólogo soviético que estudava a psicologia da educação, em 1971 já dizia que só é possível olhar a criança por completo numa sociedade solidária e colaborativa, porque é preciso que a sociedade inteira esteja voltada para a educação dessas crianças, sabendo que tudo que lhe é ofertado irá

influenciar na sua forma de ver o mundo e na forma como vai se desenvolver (ELKONIN, 1971).

De acordo com Arce (2013), as crianças formam sua visão de mundo a partir do que de social e cultural lhe é ofertado e a inserção no mundo cultural no qual vivemos é o grande motor para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, as relações sociais e culturais das crianças são decisivas para seu desenvolvimento como indivíduos, para além do seu desenvolvimento biológico.

Um olhar assim para a infância compreende a criança como um sujeito de direitos, um ator social, construtor de cultura e portador de agência, modificando completamente o trabalho pedagógico realizado.

Nesse caminho, encontra-se a Professora Aline, conforme seu relato:

[...] enfim todas as partes **que a psicomotricidade defende eu acho que é fundamental para a Educação Infantil, mas aí eu acho que fica faltando o que eu acho que talvez seja o pecado da psicomotricidade, a gente esquecer de desenvolver outras coisas nas crianças.** Se fala muito no protagonismo. Eu acho ele necessário, né, **a gente escuta as crianças,** você propôs alguma coisa. O que a criança te devolve daquilo que você propôs? E a partir do que você ouve, **não só ouvir mas, ouvir de verdade, escutar né,** é ouvir o que ele falou pra mim? Eu faço mais disso aqui? Eu faço menos? Eles já entenderam? Eles já chegaram lá? Esse feedback que as crianças dão precisa influenciar no quanto a gente continua fazendo aquilo ou não.

Com essa fala, a professora Aline expõe uma questão crucial que é a escuta das crianças. Percebe-se que a professora tem um olhar para a criança como sujeito de direitos (CORSARO, 2011) uma vez que considera o desenvolvimento motor e biológico importante, mas afirma que não pode estar desvinculado da análise sobre como a criança é e como constrói cultura.

Fochi (2020) traz a importância da escuta para o trabalho com as crianças pequenas e cita que quando um adulto escuta uma criança é preciso levar em consideração como essa relação acontece, porque escutar a criança é também acolher essa criança. De acordo o autor, a escuta da criança depende da imagem que o adulto tem a seu respeito. Se a sua imagem da criança for de uma criança que ainda não é, sua escuta será a partir daquilo que falta na criança, a partir daquilo que ela ainda não alcançou; ao contrário, quando a imagem da criança é

de uma criança que é, a escuta será a partir do que ela já é, daquilo que ela já sabe, já pode.

Por isso é importante discutir com os professores e professoras a respeito de como eles enxergam as crianças, qual a imagem de crianças que possuem, pois essa questão vai orientar qual o trabalho pedagógico será realizado na Educação Física na Educação Infantil.

O Sérgio, continuando o debate, também fez reflexões importantes sobre essa questão, confessando:

O que falta às vezes, **o que faltou para mim é conhecer a infância**, entendeu?

Essas falas demonstram como a formação continuada e permanente é importante para a formação profissional dos docentes de Educação Física para o trabalho com a Educação Infantil. É preciso entender a infância para trabalhar com a infância. É fundamental transpassar o pensamento de que a criança é um sujeito que historicamente foi visto como um ser a quem falta algo e os adultos como os seres que suprirão essa falta (CORSARO, 2011).

Continuando os relatos dos professores sobre seus saberes acerca das crianças pequenas e da infância, surge o olhar da escola para a alfabetização precoce e a Educação Física na Educação Infantil também volta suas preocupações para essa temática, conforme o relato de Rose.

A gente sabe que hoje **o foco é a criança sair alfabetizada** no tempo certo, então às vezes elas ficam muito preocupadas com isso e a criança **acaba perdendo a oportunidade de estar aprendendo de uma forma diferente** que eu acho que é uma forma diferente de aprender e até **fixar o conhecimento usando mais as atividades corporais**, né? Eu penso isso.

O professor Sérgio comenta:

Como o Renato falou, existem pesquisas, inclusive esses dias eu estava fazendo um curso, **existem pesquisas relacionadas que avaliaram uma quantidade enorme de crianças em grupos que faziam movimentos e que não faziam, o aprendizado melhora**, isso já é comprovado. O aprendizado **não só, o aprendizado motor e o aprendizado cognitivo**. Fazer o movimento, seja ele coordenação motora fina, coordenação motora global, **isso vai ajudar no aprendizado**.

Conforme Mello (2012), a Educação Física na Educação Infantil vem passando por um processo de reformulação das concepções de infância entre os professores e professoras que vêm alternando seu olhar para as práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para as questões motoras e amplia sua visão para a cultura corporal, o que impacta no desenvolvimento das crianças.

Ao focalizar a cultura de movimento, a Educação Física rompe com uma lógica escolarizante instituída cada vez mais cedo na Educação Infantil, que prioriza as aprendizagens de cunho cognitivo, em especial a alfabetização. Contudo, no início do processo de desenvolvimento infantil, essa leitura de mundo é mediada, fundamentalmente, pela ação motora da criança, em seu contexto cultural, pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida e a Educação Física como área do conhecimento que trata das manifestações da cultura de movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil. (MELLO, 2012, p. 443)

Portanto, um professor ou uma professora que possua uma concepção de infância com base na criança contemporânea, que trabalhe com as manifestações da cultura corporal como objeto da Educação Física na Educação Infantil, pode fazer resistência à ideia de uma Educação Infantil escolarizada que não cabe mais nem na legislação brasileira e nem na contemporaneidade.

Segundo Darido (2003), trabalhar com enfoque nas abordagens psicomotoras leva a Educação Física na Educação Infantil a ser um suporte para as outras áreas do conhecimento, como já foi citado anteriormente. O problema é quando o professor ou a professora de Educação Física na Educação Infantil incorpora o discurso da cultura corporal, porém as práticas são fundamentadas nas mesmas concepções anteriores a essa.

De acordo com Oliveira - Formosinho (2020), a persistência em um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De

fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada para pensar a criança como ser participante e não como ser de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2020).

Para entender as infâncias, portanto, é imprescindível estudar a sociologia da infância, um estudo para além das questões da psicologia do desenvolvimento. Só assim teremos uma Educação Física na Educação Infantil que olhe para o contexto que organizará a produção dessas culturas.

6.3.2 Educação Física na Educação Infantil: a percepção dos professores e professoras.

Em diálogo com os docentes participantes desta pesquisa, no primeiro encontro do grupo focal surgiram muitas reflexões acerca da Educação Física na Educação Infantil. Durante o processo de análise temática e depuração das informações encontramos referências à concepção de Educação Física centrada em aspectos do desenvolvimento motor como valor em si mesmo, como valor associado à aprendizagem de outras dimensões do desenvolvimento infantil como a dimensão cognitiva e da aprendizagem de conteúdos escolares de alfabetização e letramento matemático, mas também encontramos algumas falas significativas sobre a preocupação com o lúdico e as questões sociais e culturais das crianças, embora não de forma muito veemente.

Iniciamos o grupo focal buscando refletir sobre como os professores e professoras participantes da pesquisa concebem a Educação Física na Educação Infantil e a importância que atribuem à presença de um professor ou uma professora especialista na escola para a realização desse trabalho com as crianças.

Todos e todas buscam justificar a presença da Educação Física na Educação Infantil ressaltando o trabalho com os aspectos do desenvolvimento motor e das bases psicomotoras, defendendo que são fundamentais para o trabalho do professor e da professora de Educação Física na Educação Infantil, embora também considerem importantes as questões lúdicas e em alguns momentos culturais e sociais.

Concordam também que o movimento é o objeto de estudo da Educação Física e que não pode faltar, principalmente nessa etapa da Educação Básica. Aparecem, inclusive, críticas ao excesso de preocupação das escolas de Educação Infantil com questões de alfabetização que, muitas vezes, acabam diminuindo as oportunidades para as crianças experimentarem atividades de corpo e movimento.

Em raros momentos do encontro do grupo focal foram citadas as manifestações culturais para o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil, apenas as brincadeiras, esporte e luta, as quais apareciam como estratégias mobilizadoras do desenvolvimento psicomotor e não como temas da cultura corporal.

Segundo a professora Aline:

Todas aquelas coisas da **base psicomotora**, da **coordenação global e fina**, enfim **todas as partes que a psicomotricidade defende** eu acho que **é fundamental para a Educação Infantil**.

E completa:

As questões dos eixos não vai mudar muito das unidades temáticas que também estão no fundamental né. Porque mesmo que você pense no esporte, **eu vou dar esporte na Educação Infantil? Por que não? Aí depende do como você vai querer e que esporte é esse que você vai propor. Não dá para querer um esporte tradicional, eu preciso trabalhar a ideia mais global de esporte, uma visão de esporte educação, mas também não vejo porque não, não vejo porque não trabalhar ginástica, não vejo porque não trabalhar com lutas.** Acho que **todas as unidades temáticas do fundamental vão caber na Educação Infantil**, mas a gente precisa trazer para o universo deles né, entender que eles não vão até o Z, eles vão até o D o E. O que eles precisam compreender dessas manifestações? Acho que é nesse sentido assim.

A professora Luciana comenta:

É, todo mundo já falou né, bastante coisa em relação ao currículo, das **bases psicomotoras**, das **brincadeiras de roda**, o **esporte** né, você enfatizando de **forma lúdica**, as crianças amam, eles gostam muito de desafios né, então quando você proporciona nas aulas de Educação Infantil o **esporte de forma lúdica**, eles levam um desafio assim incrível, eles adoram.

A análise temática das falas dos professores e professoras evidenciam que valorizam os aspectos do desenvolvimento motor e da psicomotricidade como temáticas principais a serem trabalhadas na Educação Física na Educação Infantil, embora citem o esporte, lutas e danças também como possibilidades a serem desenvolvidas nessa etapa.

A abordagem psicomotora na Educação Física é importante quando pensamos em bebês principalmente, mas quando pensamos em crianças pequenas temos que voltar o olhar para outro paradigma que não o da psicomotricidade.

As atuais políticas curriculares da Educação Infantil e de formação de professores e professoras estão imbricadas por um fio condutor que é pautado em competências e habilidades numa vertente neoliberal conservadora (GONÇALVES et al., 2016).

Um currículo que está centrado em competências e habilidades, tendo a ideia de criança como “capital humano”, segundo Gonçalves et al. (2016), se apresenta como um currículo que tem como objetivo comum educar para ser o trabalhador produtivo, tem como foco a criança no futuro e não no presente.

De acordo com Gonçalves et al. (2016), essa intenção é percebida até mesmo na forma como o currículo aborda os campos de experiência a partir de uma perspectiva que rompe com as ideias dos próprios campos de experiência.

A professora Rose trouxe os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) para a discussão como uma possibilidade para o trabalho por meio da proposta de blocos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes nesse documento.

Não pode faltar no currículo é claro que tem as bases psicomotoras que a Aline comentou, eu acho que o bloco de conteúdos, aquele que a gente usa no PCN, aquele lá eu acho ele ótimo, sabe. Eu acho que dá para trabalhar em qualquer idade. As brincadeiras, os esportes, mesmo as lutas, de uma forma diferente é claro, conversando e mostrando de formas diferentes. A gente sabe que não vamos colocar as crianças para fazer rinha de galo né, mas a gente pode trabalhar com todos os conteúdos. É até bastante rico isso de dar possibilidades e vários tipos de atividades pra eles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), segundo Darido (2001), foram elaborados por um grupo de pesquisadores com o objetivo de contribuir e orientar as propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros. Darido (2001) cita a importância dos PCNs para a discussão nas escolas e nas

salas de aula sobre questões da sociedade brasileira como as ligadas à ética, ao meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo e outros temas que se mostrassem relevantes.

Os blocos de conteúdos citados pela professora Rose em sua fala são divididos em três: bloco 1 - Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; bloco 2 - Atividades Rítmicas e Expressivas; bloco 3 - Conhecimento sobre o corpo (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), porém, foram construídos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para a Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação elaborou e promulgou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que não foram citados pelos professores e professoras durante o encontro do grupo focal, apesar do professor Renato citar em seu questionário que estudou esse documento em sua formação inicial.

Isso manifesta uma hipótese de que os professores e professoras de Educação Física ainda não compreenderam que a Educação Infantil não é organizada por disciplina e, portanto, a legislação da Educação Infantil não tem a Educação Física de forma específica, mas faz parte da sua organização de forma integrada às outras disciplinas. Por isso talvez, os professores e professoras não estudem a legislação da Educação Infantil como os RCNEI e as DCNEI, o que reforça a não compreensão da concepção de infância contida nesses documentos impactando em sua prática pedagógica. Devido a essa lacuna, a formação continuada deveria proporcionar o estudo desses documentos, o que também não acontece no município de Santo André, dificultando a compreensão docente quanto ao trabalho com a Educação Infantil.

O grupo também expôs questões sobre a melhoria da aprendizagem escolar por meio do trabalho com a motricidade das crianças e como a Educação Física pode auxiliar nesse processo de alfabetização e de aprendizagem, por exemplo de formas geométricas, como cita a professora Aline no primeiro encontro do grupo focal:

Esse ano, como eu falei na formação, vim para essa escola nova, e as pessoas têm uma visão bastante diferente da Educação Infantil. Elas de fato vão aplicando aquelas discussões que a gente teve né, sobre a Base, que a gente vai fazendo uma atividade e a gente vê: 'Ah mas, tem um triângulo lá na quadra, **eu peço para ele sentar em círculo**. Aí eu já estou trabalhando traços e cores?' **Você tá trabalhando traços e cores.** Porque é isso, porque pra criança é o que ela vive todos os dias que influencia lá na frente. É necessariamente eu fazer um arco, eu ia fazer tudo de bambolê, agora vou fazer de triângulo, vai influenciar? Vai influenciar porque para ela **faz diferença ter contato com as formas**.

A professora Rose completa:

O movimento ajuda na aprendizagem da criança, através do movimento desenvolvem atividades cerebrais que às vezes uma criança que não tem pode demorar um pouco mais, **ter um certo atraso**. Fora o ato do brincar com consciência que a gente tem como formação.

João Batista Freire, em seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, em 1991, já dizia que a Educação Física não deve se tornar uma disciplina auxiliar das outras e sim integrada a elas (FREIRE, 2010).

Darido (2001), analisando a abordagem construtivista na Educação Física, dez anos após a citação de João Batista Freire, alerta para a Educação Física como apêndice de outras áreas.

Essa temática continua atual, quando Neira (2018) traz para o debate a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como uma proposta que não dialoga com as atuais discussões sobre como trabalhar os conhecimentos da Educação Física Escolar, pautadas na cultura corporal e na descolonização do currículo.

Percebe-se que a visão docente corrobora com essa Educação Física como uma forma de auxiliar na alfabetização e justifica a preocupação de pesquisadores e dos próprios professores e professoras em discutir essa temática. Muito debate ainda será necessário e a Formação Continuada mais uma vez tem um papel preponderante para oportunizar esse debate entre agentes da educação.

Outra questão citada pelos professores e professoras foi a diferença entre a aula de Educação Física na Educação Infantil entre um professor ou professora especialista em Educação Física e o trabalho realizado pelo pedagogo ou pela pedagoga, pois especialistas em Educação Física, segundo os sujeitos da

pesquisa, sabem direcionar o trabalho com o movimento, sabem fazer a mediação relativa ao desenvolvimento motor, enquanto o pedagogo ou a pedagoga, deixa as crianças brincarem livremente, sem uma intencionalidade para as brincadeiras. O professor Sérgio expõe esse ponto na fala a seguir.

Concordo quando vocês falam dos **aspectos motores**, acho que é **bem nesse sentido mesmo**. O que muda é o foco, o olhar entre o Professor de Educação Física e o Pedagogo.

A professora Luciana diz:

A Educação Física da nossa época, aliás a Educação Infantil da nossa época **era aquela Educação Física livre né, onde as crianças só brincavam, e aí não tinha a especificidade**, não tinha a Educação Física né. Eram as próprias professoras que levavam as crianças para brincar, não tinha Professor de Educação Física. E hoje já tem **até os estudos da Psicomotricidade onde comprovam a importância do estudo motor na infância**, que através da lateralidade, a dominância motora, e todos esses aspectos os benefícios que traz para as crianças. Aí está a importância do Professor de Educação Física, onde ele através do seu conhecimento vai propor muitos benefícios motores para as crianças.

O professor Sérgio completa:

Como vocês sabem eu sou muito **a favor do movimento na aula**, sou a favor de chegar, dar a atividade, de fazer as coisas, os movimentos, minha aula tem sempre que ter movimento se não para mim não faz muito sentido, né. Então, fazer, aprender diversos aspectos, **aprender várias coisas por meio do movimento**. A gente não pode deixar isso se perder. Do meu ponto de vista, não pode deixar isso, esse negócio do movimento. Então eu acho importante o movimento, mas o movimento com o foco da Educação Física, **com o especialista, olhando, vendo o que dá para ser feito, com o olhar naquilo que pode melhorar, não de forma aleatória** como a Lu falou, dá os bambolês e deixa brincar, tá auxiliando, tá, de uma forma ou de outra tá auxiliando, mas como eu posso potencializar isso, como eu posso fazer uma coisa melhor, aí entra a visão do Professor de Educação Física. Isso que eu acho.

A professora Rose entra na discussão:

Eu penso um pouquinho até, quando fala deixar brincar é, eu não tive Educação Infantil, entrei na escola direto na 1ª série, eu brinquei muito na rua graças a Deus e fiz escolinhas de esporte, mas assim, **até o deixar brincar livre a gente é diferente** que ali você observa outras coisas né. **Diferente do Professor de sala que deixa brincar como um passatempo**, uma hora de recreação, uma hora para a criança ficar só relaxando da sala de aula. **O deixar livre para a gente também tem uma intencionalidade e eu acho que essa é a diferença.**

A professora Amanda concordando com os colegas comenta:

Eu acho então que a gente realmente talvez seja até mais importante agora né, e **a gente tendo essa noção da nossa importância do brincar para a criança**, agora **vai ser com a gente que eles vão praticar**, aprender né.

E completa:

No brincar eles vão aprender muita coisa e **a gente tem essa noção né, a gente sabe que não é só o brincar por brincar. A gente enxerga as outras coisas.**

Essa questão da Educação Física na Educação Infantil sem o professor ou professora especialista, apesar de ter sido citada pelos participantes do grupo focal durante o primeiro encontro, não é uma dificuldade encontrada em Santo André, pois a rede municipal possui desde 2013 professores e professoras com licenciatura plena em Educação Física concursados em todas as unidades escolares com a Educação Infantil, atendendo crianças de 3 a 5 anos.

Porém, é um problema que ainda existe, segundo Bonfietti et al. (2019). Apesar da LDB garantir a Educação Física no Ensino Básico e a Educação Infantil ser uma etapa desse ensino, a legislação não especifica que é obrigatório o professor ou professora especialista em Educação Física, ficando “[...] ao critério da concepção de educação presente nas redes de ensino. Nesse processo de garantia ainda em elaboração, cabe a decisão se as aulas serão realizadas por professores/as especialistas ou não” (BONFIETTI et al., 2019, p. 161).

Então, apesar do crescimento da Educação Física na Educação Infantil conforme afirmam Mello et al. (2014), muitas escolas ainda não possuem esse professor ou essa professora especialista para o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil.

Continuando essa discussão, a professora Aline entra no debate fazendo um contraponto ao que disseram o professor Sérgio e as professoras Rose e Amanda e acrescentando uma observação sobre as dificuldades de alguns professores e algumas professoras:

O que eu acho que **o que é fundamental é o olhar sobre o movimento**, sobre o brincar, é isso o fundamental, **quem vai fazer isso eu não sei.**

E completa:

A gente vai ter professores que vão ter potencial para fazer muita diferença? Nós vamos. Mas a gente também tem gente como na nossa pesquisa lá no primeiro ano dos grupos de estudo que a gente falou sobre isso, a pesquisa da Dani, mostrou pra gente que tem um outro lado da história. Que é o lado dos **professores que não gostam de trabalhar com a Educação Infantil por não terem perfil para isso**, ou talvez por uma ilusão mesmo.

Esta fala da professora Aline traz uma discussão sobre as dificuldades dos professores e professoras com as aulas de Educação Física na Educação Infantil. Ela cita uma pesquisa usada pelo grupo de estudo composto por participantes desta pesquisa que aconteceu em 2017. Essa pesquisa foi realizada por uma professora durante seu curso de pós-graduação em Educação Física Escolar em que entrevistou os professores e professoras de Educação Física de Santo André sobre as aulas na Educação Infantil e muitos responderam que “não gostavam de dar aula na Educação Infantil porque não sabiam o que fazer”.

Seguindo esse raciocínio, a professora Aline comenta que a Prefeitura de Santo André tem um desafio que é a formação continuada dos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil, pois percebe-se que acredita que alguns docentes tenham dificuldade com o trabalho nessa etapa porque tiveram uma formação inicial deficitária, como já foi dito anteriormente.

Eu acho que a gente tem mil coisas para melhorar e **a Educação Infantil eu acho que é o calcanhar de Aquiles da Prefeitura de Santo André hoje**. Porque a gente tem em praticamente todas as Unidades Escolares e um **olhar muito pequeno para o que a Educação Infantil pede e precisa**.

O professor Sérgio concorda:

Eu concordo com várias coisas que a Aline falou, **concordo inclusive com o calcanhar de Aquiles. Acho que é bem por aí mesmo**. Não é só na Prefeitura de Santo André, mas em outros lugares também.

A professora Amanda traz uma outra dificuldade dos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil que é a gestão de aula.

Olha eu cheguei agora, então eu não sei muito. O que eu senti foi uma diferença da Educação Infantil para o Fundamental. Então talvez **aprender como lidar com essas crianças que é diferente né, do fundamental**.

O “calcanhar de Aquiles” citado pela professora Aline e pelo professor Sérgio, assim como as dificuldades encontradas pela professora Amanda, enfatizam a importância da formação continuada.

Durante todo este tópico, discutimos questões que nos levaram à compreensão do significado do processo de formação continuada para os professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil, devido à deficiência de uma formação inicial que tratasse a Educação Infantil com suas especificidades, a uma concepção de infância e criança que não dialoga com a legislação vigente e com a criança contemporânea, com a falta de experiência de professores e professoras que aprendem na prática sem ter uma discussão teórica que os embase de forma coerente com a Educação Infantil para além das questões da psicologia comportamental.

Percebe-se, portanto, que a Educação Física na Educação Infantil é repleta de muitas incertezas e dificuldades para os professores e professoras mas que estão abertos para novas aprendizagens, passam por um momento de reflexão da própria prática, cabendo à formação continuada do município o papel de oportunizar essas reflexões.

6.4 Formação Continuada na Educação Física Escolar em Santo André

A rede municipal de Santo André possui uma situação privilegiada por proporcionar aos seus professores e professoras de Educação Física Escolar um espaço formativo dentro do seu período de trabalho, cumprindo a Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei determina que um terço da carga horária semanal docente deve ser dedicada à formação continuada (BRASIL, 2008).

No município de Santo André, essa formação acontece todas as segundas-feiras, ou no período da manhã ou no período da tarde, obedecendo o período de trabalho dos professores e professoras que possuem carga horária semanal de trabalho de 24 horas ou de 30 horas.

Profissionais que participaram dos encontros do grupo focal para essa pesquisa relataram no segundo encontro a importância para suas práticas pedagógicas desse espaço de formação e que devem sempre lutar para que ele não seja perdido, mas também relataram algumas dificuldades que enfrentam devido a questões ligadas à organização e ao planejamento das formações e à burocracia da Prefeitura de Santo André que, muitas vezes, atrapalha o processo formativo.

Para entender melhor esse processo, vamos realizar primeiro a análise das experiências formativas de forma continuada dos professores e professoras, como acontece pela percepção desses profissionais a organização e o planejamento desse processo formativo e como esse aspecto impacta na estratégia escolhida para o segundo semestre de 2019, que foram os grupos de estudo.

A discussão sobre a formação continuada aconteceu no segundo encontro do grupo focal. O diálogo foi iniciado pela pesquisadora que perguntou sobre as experiências formativas dos professores e professoras e como percebiam o processo de formação continuada de docentes de Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André.

Os professores Sérgio e Renato tiveram a participação em processos de formação continuada pela primeira vez na rede municipal de Santo André, a professora Aline vivenciou uma experiência na rede particular que lhe permitiu tecer uma crítica à formação transmissiva. As professoras Rose, Luciana e Lucélia

tiveram uma experiência anterior em escolas estaduais do Estado de São Paulo, porém não consideram como formação e sim como encontros informativos que aconteciam esporadicamente.

O professor Sérgio relata:

Eu **não tive outra experiência em formação de professores** porque comecei a dar aula aqui em Santo André.

A professora Luciana comenta:

Eu trabalhava no estado tinha **de vez em nunca algumas reuniões, alguns encontros, mas não era formação. Eles uniam os professores de Educação Física e aí eles passavam algumas informações.** Então era de vez em nunca mesmo. Então **não tinha sentido** porque demorava tanto para ter essas formações que quando tinha ficava muito vago as coisas, então **não era uma coisa sequenciada.** Eu não posso dizer que era uma formação, era uma reunião. Então formação também só tive na Prefeitura de Santo André.

A professora Lucélia concorda com a professora Luciana:

Eu trabalhei **dois anos no Estado que não tinha uma formação específica**, depois que entramos na Prefeitura a partir do concurso chegou essa formação.

Com esses relatos, percebe-se que o conceito de formação continuada para esses professores e essas professoras é de uma formação em contínuo processo, que seja organizada e planejada pela instituição a qual pertencem e analisam criticamente o fato de a formação continuada não acontecer efetivamente em outras experiências de trabalho que vivenciaram.

Segundo Gatti (2017), o conceito de formação é bastante amplo. Podem ser consideradas as formações institucionais ou não institucionais, podem ser cursos de extensão, congressos, seminários e as reuniões pedagógicas das escolas e seus encontros formativos. Para a autora, um discurso de que era necessária renovação educacional a partir das novas legislações como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o aumento de vagas para atender todas as crianças, jovens e adultos de forma inclusiva fez com que crescesse o número

dessas formações no país, principalmente nas regiões sul e sudeste do Brasil, nem sempre com qualidade e muitas vezes com o atendimento ao setor privado.

Essa legislação e as questões contemporâneas da educação trouxeram também, conforme Gatti (2017) um aumento de formação continuada para as redes de ensino do Brasil, porém nem sempre primando pela qualidade.

Assim, a formação de professores é uma das implicações decorrentes do desafio imposto pela expansão das redes de ensino em tempo reduzido, ocasionando uma busca de quantidade em detrimento da qualidade, na formação de professores, para atender à demanda e carência da população brasileira. (DAS GRAÇAS LEAL, 2019, p.8)

Essa qualidade da formação também foi citada pelos professores e professoras participantes desta pesquisa, assim como a importância de um planejamento para o processo formativo, como relata o professor Sérgio:

Vejo a nossa formação como um **espaço muito legal, muito interessante**, entretanto, acredito que **as formações precisam ser mais focadas, precisam ter objetivos mais bem definidos**. Muitas vezes a gente percebe que **a formação fica meio perdida, meio sem rumo mesmo**. Às vezes eu tenho a impressão que a gente chega lá, não tem o que passar, então vamos fazer tal coisa sabe. Faz isso, faz aquilo.

A professora Luciana comenta sobre a sequência do processo formativo:

Agora o que eu percebo muito nas formações que é muito assim, **faz uma coisa, daqui a pouco faz outra, tá na prática, tá falando de dança, daqui a pouco você tá falando de esporte, daqui a pouco você tá falando de outra coisa**, aí a gente não consegue colocar em prática no dia a dia, porque a gente tá trabalhando uma coisa, aí quando fala do esporte você já deu, quando tá falando luta você só pensa em dar luta lá no fim do ano ou já deu.

E completa:

Então eu acredito que **a formação poderia ter um planejamento diferente para que todos os professores pudessem planejar no decorrer do ano as suas aulas** pra ele tá meio que ciente do que vai acontecer para que ele pudesse pôr em prática.

A professora Rose entra no diálogo concordando com o professor Sérgio e com a professora Luciana:

O espaço que a gente tem em Santo André eu acho muito bom, o que falta mesmo igual o pessoal acabou de falar é **uma organização maior**.

O professor Renato concorda:

Bom eu concordo bastante com a opinião dos colegas, também enxergo a formação como **um espaço rico para que possamos trocar informações**, compactuo muito com o que a Rose acabou de falar, embora as formações **às vezes chegue num período que não é exatamente onde a gente vai trabalhar aquele conteúdo**.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o planejamento da formação de professores e professoras deve partir das práticas pedagógicas desses docentes, das suas necessidades, para que possa proporcionar uma formação que promova a modificação dessa prática, pois sem essa modificação a formação continuada não tem efeito sobre as crianças, o que, sem isso, a formação passa a não ter sentido. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), é fundamental considerar os saberes de professores e professoras para o planejamento do processo formativo.

Segundo Freire (1997), anteriormente a um planejamento de um processo formativo, é fundamental que se defina que docentes queremos formar e que sujeito queremos que sejam formados. De acordo com Freire (1997), todo processo de formação docentes vem permeado por uma visão de mundo e por uma escolha política de um determinado conjunto de saberes que necessariamente expressam determinados tipos de crenças e valores.

Conforme Freire (1997), os conhecimentos são pontos de partida e uma boa formação se revela na capacidade de professores e professoras interpretarem, relacionarem, transformarem esses conhecimentos e aplicá-los à sua realidade. E, para isso, é preciso que conheçam as divergências e tenham consciência das contradições existentes em todos os saberes.

Percebe-se pelo diálogo dos sujeitos da pesquisa que todos apreciam esse espaço de formação oferecido pela rede municipal de Santo André, porém acreditam que há falta de planejamento e organização do processo formativo. Relacionam a formação como um suporte para o planejamento das suas aulas e como um espaço de troca de experiências entre os seus pares, além de apontarem os aspectos da descontinuidade do processo formativo, prejudicando os planejamentos de docentes que não conseguem estabelecer uma relação da formação continuada de que participam com as suas práticas pedagógicas. De acordo com Imbernón (2010), a descontinuidade não proporciona reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Portanto, alguns aspectos precisam ser repensados.

Segundo Gatti (2017), a formação continuada de professores precisa trazer subsídios para a prática pedagógica do professor e da professora, colocando o conhecimento teórico sempre em articulação com a prática. Um planejamento dessas ações deve ser realizado escutando os professores e as professoras, para que não se tornem meros executores e executoras de procedimentos, segundo Gatti (2017), aplicadores de protocolos. O planejamento das ações formativas precisa considerar os conhecimentos teóricos que precisam estar a serviço da prática pedagógica docente (GATTI, 2017).

A professora Aline traz um outro aspecto para a discussão do grupo que é a formação de forma transmissiva e cita que talvez seja necessário para os professores e professoras iniciantes, mas que não lhe agrada esse tipo de formação, pois não leva em consideração a autonomia do professor e da professora.

O que eu tive antes foi pouquíssima coisa, **tudo muito instrumental** que me incomoda muito, que **era a característica da formação quando eu entrei para a prefeitura né, essa coisa de receita de bolo** me irrita um pouco vou ser bem sincera, embora eu também me encontre nessa característica. Acho que **quem tá começando, que nunca trabalhou, talvez encontre neste tipo de formação um alicerce aí né, talvez deixe a pessoa mais tranquila.** Mas pra mim parece como você aprender inglês e você ficar estudando vocabulário só, sabe. **Você não por aquilo em prática.** Pra mim não faz muito sentido alguém te ensinar dar uma aula muito específica assim, não é uma coisa que me agrada. Por isso acho que **o grupo de estudos pra mim agrada mais.**

O que a professora Aline critica é a concepção de formação transmissiva, centrada nas transmissões dos saberes, na aprendizagem por meio de exposição de conteúdos, focada em métodos. Essa concepção de formação parte do pressuposto de que o simples contato com a teoria é capaz de desenvolver o conhecimento e aprendizagem dos professores e professoras, é capaz de promover mudanças na prática pedagógica (CANDAU, 2020).

O professor Sérgio faz um contraponto às questões trazidas pela professora Aline discutindo uma outra concepção de formação, que também acontece na rede, que é a troca de experiências de prática ou as oficinas práticas oferecidas por algum palestrante. Ele diz:

Gosto também muito de **formações práticas**, acho que a gente também **trocando experiências, conhecimentos na prática**, acho que acrescenta muito. Como as formações que nós fizemos no final do ano passado. Fizemos algumas práticas que eu achei muito legal, sabe, porque a pessoa faz as vezes a mesma atividade que você só que com uma outra visão, abordando outra coisa. Então isso dá uma clareada muito grande né?

As formações práticas citadas pelo professor Sérgio foram formações em que cada professor ou professora apresentava uma prática pedagógica que tinha realizado durante o ano com as crianças e que considerava interessante compartilhar com os colegas. Os demais docentes do grupo participavam fazendo os papéis de alunos e alunas. Nesse tipo de formação, segundo Imbernón (2016), é muito importante que, após a realização da prática, o grupo faça uma reflexão crítica a partir da prática realizada para que a mesma não seja apenas reproduzida, mas reconstruída por meio de cada contexto escolar e das características das diversas infâncias que contém cada unidade escolar, pois os professores e professoras não podem ser mero reprodutores de conhecimento e sim reconhecidos como produtores de saberes, como já dissemos anteriormente neste documento, embasados por Gatti (2017).

6.5 Grupos de Estudo como Estratégia de Formação Continuada

O processo formativo da rede municipal de Santo André passou por várias coordenações pedagógicas nos últimos 7 anos e por várias concepções de formação continuada, como também por diversas estratégias. Na tentativa de uma formação com características mais colaborativas, foi proposto ao grupo de docentes de Educação Física Escolar a estratégia de grupos de estudo. A primeira experiência nesse formato aconteceu em 2017 e retornou em 2019, ano que foi objeto de estudo desta pesquisa.

Todos os participantes desta pesquisa integraram o mesmo grupo de estudo em 2019 que teve como temática de estudo a Educação Física na Educação Infantil. Durante o segundo encontro do grupo focal, um diálogo aconteceu sobre a organização do grupo de estudo, os impactos da falta de planejamento das formações continuadas nos grupos de estudo, a dificuldade dos professores e professoras em entender o papel dos grupos de estudo, o impacto dos grupos de estudo na prática pedagógica pela percepção de docentes e sugestões desses profissionais para qualificar essa estratégia de formação continuada na rede municipal de Santo André.

6.5.1 Organização de grupos de estudo em um processo formativo institucionalizado: impactos da falta de planejamento da formação continuada

Os professores e as professoras iniciaram a discussão sobre os grupos de estudo expondo a percepção que cada pessoa teve sobre os grupos de estudo e como o planejamento (ou sua falta) das formações continuadas impactaram nesse processo. O professor Sérgio iniciou o diálogo expondo que gostou de participar dos grupos de estudo, mas também citou qual a sua percepção sobre como foi a organização dos grupos.

Gosto muito do formato de grupo de estudo, eu sempre gostei, acho interessante esse formato **desde que não seja uma coisa que tapa buraco**, sabe, desde que realmente tenha um grupo de estudo, né. Vamos estudar, vamos... porque eu acho extremamente interessante a gente estudar, mas quando isso passa a ser uma coisa meio tapa buraco, que é o que me parece às vezes, ah não tem nada, então agora vocês se juntem em grupos de estudo e vamos estudar.

A professora Luciana concordou com o professor Sérgio sobre a indefinição dos objetivos dos grupos de estudo:

Acho **importante as formações** quando estão relacionadas a **grupos de estudo**, porém acho que também como disse o Sérgio, **algumas vezes parece que é um tapa buraco**. Vamos colocar isso aí para tomar tempo.

Essa discussão traz novamente a questão sobre o planejamento da formação que foi tratada no item anterior, só que nesse caso com impactos na organização dos grupos de estudo. Os professores e professoras avaliaram os grupos de estudo de forma muito positiva, mas perceberam que faltou um planejamento maior para a sua organização e execução. Relataram problemas com o cronograma que não era respeitado, local, horário e período de realização que não eram apropriados, o que ocasionou uma sensação de “tapa buraco”, assim como problemas com a socialização dos estudos realizados nos grupos, como citam em suas falas.

Segundo Corapi e Short (2015), para um bom planejamento de um grupo de estudo é fundamental a definição de critérios, objetivos e expectativas. Compreender qual é o foco do grupo é essencial como também o envolvimento de todos e todas as participantes com a utilização dos recursos necessários que devem ser previamente estabelecidos, podendo usar novas tecnologias, como a inserção das redes sociais.

O planejamento de um processo formativo por meio de um grupo de estudo precisa realizar discussões que promovam a construção da identidade de participantes com o grupo de estudo. De acordo com Corapi e Short (2015), sem identidade com o grupo será difícil o processo ser realizado de forma eficaz.

Continuando o diálogo no grupo, o professor Renato comenta sobre a importância dos grupos de estudo, mas cita algumas ressalvas sobre como foi realizada a sistematização e o compartilhamento das discussões e conclusões do grupo para os demais professores e professoras.

Eu **gosto** bastante **da ideia do grupo de estudo**, acho que agrega bastante, **mas tenho algumas ressalvas**. Falamos especificamente sobre o formato que nós vivenciamos, isso não tira o mérito do modelo de trabalho, mas em relação ao que a gente fez especificamente eu tenho algumas ressalvas. Eu acho que **para o grupo ficar ali discutindo é bastante agregador, é ótimo, a gente consegue aprofundar bastante a discussão, ir a fundo no nosso diálogo, então isso é importante né**, só que eu acho que **na hora de transmitir isso acaba ficando um pouco raso**. Por exemplo, a gente discutiu um semestre inteiro um determinado tema e na hora que a gente ia passar esse conteúdo, transmitir a ideia e **a nossa conclusão acho que acaba ficando um pouco raso**.

A professora Aline concorda com o professor Renato e cita como a proposta foi feita pela coordenação pedagógica de forma séria e como um trabalho importante, mas que não foi bem planejado quanto à sua execução, que não demonstrou a mesma importância do discurso inicial.

Eu concordo com o Renato, também **acho mega válido, mas também tenho ressalvas**. A primeira delas em relação à própria **gestão** que **propõe uma coisa que é legal**, que pela fala da Fabiana mesmo você percebe que **é intencional** né, eu acho que é bacana, mas **quando você coloca por exemplo no final do período**, como a gente tinha o ano passado, a Rose ia embora às 11h, o Renato ia embora às 11h, a Amanda. Enfim, **metade do grupo vai embora**, a outra faltou, enfim, a gente tem problema **por exemplo na época dos jogos escolares, chegamos a ter duas pessoas disponíveis no grupo**. Isso é o tipo de coisa que **quebra o grupo**.

O professor Sérgio também concorda com a professora Aline sobre a organização e as intencionalidades dos grupos de estudo dentro do processo formativo.

O grupo de estudo, como a Aline e o Renato falaram, acho que **falta um pouco de organização. As apresentações eu concordo e acho que isso tem muito a ver com essa organização** sabe, quando você chega lá e o grupo de estudo é uma coisa, **ah hoje vai ter, mas não tem, hoje tem**, as pessoas começam a pensar **é um grupo de estudo ou não é um grupo de estudo?** Ou você tem um negócio para que o negócio funcione e tem uma organização ou não se tem, entendeu?

E completou com uma crítica à desorganização da própria gestão da Secretaria de Educação que atropela o trabalho de todos e todas que devem se adaptar a novas demandas que surgem de repente e a todo momento.

Eu entendo também que a gente sabe que **tem muitas coisas que acontecem de uma hora para outra na Prefeitura de Santo André** né, a gente sabe disso, nós estamos vivendo isso né, muitas vezes as pessoas têm que fazer mudanças de planejamento rapidinho porque senão não há condições, eu entendo. Eu tô até mais bonzinho nesse sentido, mas **precisa ser uma coisa mais organizada. Porque quando você não tem essa seriedade vinda de quem tá organizando é difícil de você ter essa seriedade de quem tá nos grupos de estudo, né.**

A professora Lucélia entra no diálogo e concorda com os demais sobre os problemas de sistematização dos estudos realizados e compartilhamento dos com o grupo.

Eu acho o grupo de estudo **uma opção boa, porém também acho igual o Renato que ficou algo vazio. Ficava mais vazio talvez pela quantidade de pessoas, também na questão da apresentação do grupo** dava pra perceber ali que teve grupo que não se dedicou, aquela coisa tô fazendo a minha parte.

É um consenso no grupo focal a falta de organização para a realização dos grupos de estudo e a denúncia da falta de clareza na proposta que, como foi apresentada aos docentes, propiciaria a todos e todas que se aprofundassem em questões escolhidas pelo próprio grupo para que auxiliasse na prática pedagógica na escola, porém, a forma como foi organizada, com o tempo, horário e local inapropriados para acontecer, foi contraditória com a proposta inicial.

Conforme Maldaner (2000), existem dois caminhos para melhorar a capacidade de um grupo de estudos: estabelecer uma identidade entre os participantes e o grupo e partilhar um problema e compartilhar as soluções em grupo. Essas ações são propensas a promover o compromisso com o grupo.

Um grupo de estudo dentro de um processo formativo institucional como aconteceu no município de Santo André pode funcionar também com características de comunidade de prática, o que auxilia o seu planejamento e organização. Uma comunidade de prática, segundo Wenger et al. (2002), é uma reunião de um grupo de pessoas que partilham das mesmas dificuldades e preocupações ou por um estudo aprofundado de um determinado tema. Quando um grupo partilha os mesmos interesses por um tema, possuem o compromisso de interagirem para construir conhecimentos (MOSER, 2010).

Foi citado também que a própria gestão da Secretaria de Educação atrapalha a proposta de formação continuada, como também comenta a professora Rose.

Outra coisa que eu acho que **atrapalha muito é a parte burocrática**, porque às vezes **a gente tá conseguindo caminhar, igual a gente conseguiu com os grupos de estudo aí vem outras demandas da Secretaria** que corta o barato da gente, aí **a gente tem que parar o que estava fazendo para se reunir e fazer uma outra coisa.**

O professor Sérgio concorda com a professora Rose quanto à burocracia e comenta que, às vezes, até os próprios professores e professoras realizam ações e discussões desnecessárias também.

É tudo muito tumultuado, eu não culpo muito elas, é **tudo muito burocratizado** e muitas vezes tem coisas que **nós, professores, burocratizamos também** e perdemos muito tempo com coisas que não precisam.

Percebe-se que os professores e as professoras têm opiniões convergentes em relação aos grupos de estudos e sobre como essa estratégia foi organizada e executada na formação continuada dos professores e professoras de Educação Física de Santo André. A professora Aline relembra a organização dos grupos de estudo em sua primeira experiência no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André em 2017, em que os grupos se reuniam nas unidades escolares e tinham todo o período da manhã ou da tarde para as discussões, ao contrário do formato do ano de 2019, que é objeto dessa análise, em que os encontros foram realizados por apenas 2 horas no próprio local em que estava acontecendo a formação com todo o grupo de professores e professoras de Educação Física da rede municipal. Relata a importância do acompanhamento da equipe de coordenação pedagógica da Educação Física nesse processo de discussão dos grupos, o que, na opinião dela, foi uma falha. Cita a falta de um roteiro de estudos para acompanhamento da coordenação e para orientar o trabalho do grupo e a apresentação dos grupos, como já citado anteriormente, de forma muito rasa, como disseram também o professor Renato e a professora Lucélia anteriormente. A professora Aline então comenta:

A outra coisa que eu acho que fica muito faltando, principalmente no primeiro ano aconteceu muito, quando a gente ficava nas unidades escolares, **o grupo não ter um roteiro que seja acompanhado por elas**, não que a gente não seja adulto e não possa conduzir, mas acho que é o mínimo. Tem três pessoas responsáveis por isso que diga assim: Escuta, **Vocês estão falando sobre o quê? Vocês estão baseados em que obra? Quem é o autor base de vocês?** Qualquer coisa nesse sentido, porque o que me deixou muito claro naquele ano quando a gente apresentou foi que **90% dos grupos fez o trabalho no último dia**, aí eu falei pra Rose né, pelo amor de Deus, me tira daqui. Uma professora, falar na frente de um grupo de professores, depois de 6 meses de discussão: A minha parte do trabalho é falar isso, isso e isso. Meu, coisa de colégio, a minha parte, que sua parte cara, vocês não passaram 6 meses? Então não é a sua parte, é a nossa né. Foi muito raso realmente.

Uma nova questão surge e percebe-se que, além da questão da falta de planejamento influenciando no processo formativo, existe também uma falta de compreensão dos professores e professoras sobre o que é um grupo de estudo e talvez da própria coordenação pedagógica que não trouxe essa discussão para o grupo antes de iniciar a organização. Um aprofundamento nessa questão é necessário.

6.5.2 Dificuldade de compreensão sobre o papel dos grupos de estudo na formação.

Na discussão anterior, percebe-se que existe uma dificuldade de compreensão do que é um grupo de estudo e quais são as suas finalidades. Essa dificuldade passa pela coordenação pedagógica da Educação Física que propôs essa estratégia de formação inovadora no processo formativo do município, mas não promoveu um momento de discussão com o grupo docente sobre seu caráter e a forma de condução antes da organização e realização dos encontros em grupos. Para os sujeitos, algumas questões precisavam ter sido discutidas antes do trabalho ser iniciado como: conceitos, objetivos, formas de organização do trabalho de estudo em grupo, características de um grupo de estudo, funções de cada um e cada uma dentro do grupo e como esses grupos seriam orientados e acompanhados.

A fala da professora Aline no item anterior traz a expressão “apresentação do trabalho”. Essa expressão evoca uma percepção de que os professores e professoras entenderam essa estratégia de grupo de estudo como uma tarefa a ser

cumprida dentro de um processo formativo, como se fosse um trabalho escolar a ser apresentado ao final do ano. A falta dessa discussão sobre grupos de estudo pela coordenação pedagógica pode ter trazido tal interpretação aos docentes. A professora Rose segue o raciocínio da professora Aline concordando com a sua citação anterior e considera a sistematização dos estudos e o compartilhamento dessa sistematização como uma “entrega de trabalho”, confirmando essa ideia equivocada sobre as finalidades de um grupo de estudo em um processo de formação continuada.

O que a Aline falou eu concordo, porque acabou que o **grupo de estudos** ficou mais para uma **entrega de trabalho**.

A professora Rose também concorda com a professora Aline sobre as questões referentes à existência de um roteiro para os estudos do grupo.

Eu acho por exemplo, o que a Aline falou de ser uma coisa, como vou dizer, mais certinha né, com **algumas tarefas**. **Eu acho bacana ter** porque eu acho que nem todo mundo tem as mesmas prioridades. Pelo menos pra gente **ter um mínimo de um trabalho, de uma exposição de mais qualidade, não de um estudo meia boca no final**. Mas eu pensei na época porque não fizeram dessa forma porque a gente tá lidando com adulto né. Mas a gente sabe que cada um tem o seu compromisso, tem suas prioridades e não tem como a gente ficar julgando as pessoas né.

A professora Aline continua a discussão enfatizando a questão do roteiro para organizar as ações dos grupos de estudo. Cita algumas características que considera serem importantes como “etapas” para um grupo de estudo.

Eu acho que ter um **roteiro até pra gente se organizar**, eu senti falta pra gente. **Etapas**. Nesse primeiro encontro vocês precisam **estabelecer, precisam delimitar qual o assunto** que vocês vão falar dentro de Educação Infantil. Agora vocês precisam **escolher 2 ou 3 autores base e obras base** para vocês estudarem. Agora vocês precisam de um **produto final**. Alguma espécie de **roteiro** que norteasse o trabalho de todo mundo e que garantisse que ao final, porque se não fica igual o Renato falou. **Dentro do próprio grupo a gente cresce, avança, mas aquele grupo que ficou com uma temática que não era a minha eu não avanço, porque pra mim pareceu tão raso, tão raso que fica só aquele dia de apresentaçõzinha de trabalho** que parece mais uma perda de tempo que o que deveria ser. Porque 7, 8 pessoas. Quer dizer, teria que ser um dia riquíssimo e acaba sendo aquele dia que a gente vai para bater papo, porque **o cara mostra um slide, olha a gente falou disso** mas enfim.

O professor Sérgio concorda com a professora Aline sobre a necessidade de um roteiro de estudos orientado pela coordenação pedagógica.

Aqueles que tiveram o primeiro grupo de estudo, **concordo com a Aline**, foi bem isso mesmo né, muita gente chegou lá, inclusive o meu próprio grupo foi meio, sabe, tava todo mundo uhhhh e vamos correr atrás mas não ia né, foi complicado, porque a gente tá aqui oh, **tem artigo aqui, vamos ler artigos, eu achei esse aqui, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, mas foi do jeito que dava, mas é o que eu falo, precisa de seriedade vinda de cima também**. Porque senão fica o negócio, **você faz , faz, chega lá muda a data, tem uma reunião no final do dia, fica um negócio chato**, ninguém tá prestando mais atenção em nada, só querendo ir embora almoçar. Assim fica difícil, né. É isso.

Os professores e professoras trazem um ponto que parece ter a concordância de todos e todas as participantes que se refere à apresentação dos estudos realizados, trazendo algumas sugestões, como um roteiro a ser seguido. Uma forma de organizar e sistematizar os encontros, segundo Álvarez (2020), é o registro reflexivo após cada encontro, que pode ser feito por todos os participantes e pode auxiliar na sistematização final dos encontros. Esse registro pode ser discutido em grupo para que todos tenham clareza de como realizá-lo.

Segundo Birchak et al. (1998), para uma boa organização de um grupo de estudo algumas características são necessárias: um tema em comum escolhido pelo próprio grupo para que crie uma identidade, compartilhamentos de práticas pedagógicas entre os e as participantes do grupo com a reflexão crítica dessas práticas, trocas de informações com a utilização de recursos diversos e da tecnologia, estudar situações-problemas ou problemas em comum, elaborar documentos para a memória dos acontecimentos como relatórios registros reflexivos, artigos, publicações diversas e a elaboração de projetos colaborativos.

O professor Sérgio completa sua fala anterior com algumas observações da necessidade de uma orientação mais pontual em cada grupo pela coordenação pedagógica no acompanhamento do processo. Lembra o formato dos grupos de estudos que aconteceram em 2017, em que cada grupo se encontrava em uma unidade escolar escolhida pelo próprio grupo e tinha todo o período da manhã ou todo o período da tarde, de acordo com o horário de trabalho dos participantes, além de abordar a questão do interesse do grupo de professores e professoras em participar de um grupo de estudo.

Eu prefiro aquele formato de 2017, só que **não funcionou por conta do comprometimento das pessoas, por estar longe das APs, da coordenação**, o comprometimento ficou comprometido, rrsrs. **Ficou comprometido nas ações. Vamos estudar, não teve muito né, de algumas pessoas tiveram, outras não.** Então ficou difícil, mas eu prefiro uma coisa mais assim do que todo mundo junto. Parece que tá meio de improviso. Então de repente em um lugar onde dá pra as pessoas se reunirem mesmo sabe, porque eu, Sérgio, gosto de ter mais tranquilidade. De pensar um planejamento ou para fazer qualquer coisa, responder um *google forms*, eu gosto de tranquilidade. Mas **é difícil você ter tantas pessoas interessadas também.**

A professora Luciana volta à questão da organização da formação continuada por diversas vezes para justificar também uma desorganização nos grupos de estudo, sugerindo a troca de período do ano em que acontece a proposta de grupo de estudo. Atribui a falta de interesse de alguns professores e professoras de Educação Física, citados também pelo professor Sérgio, na participação nos grupos dos grupos, bem como a desorganização interna desses grupos.

Agora em relação à formação, volto a dizer que a **falta de organização faz com que não dá ânimo nas pessoas no grupo de estudo.** Como muitas vezes esses **grupos de estudo vinha no fim do ano**, aí no fim do ano **todo mundo já está bem cansado**, então eu **acho que se viesse uma coisa no começo do ano**, essas propostas no começo do ano eu **acho que talvez as pessoas teriam mais ânimo.**

Continua a sua fala discordando da professora Aline sobre a organização por meio de um roteiro pronto, mas sugerindo a construção de um planejamento pelo próprio grupo, sendo que essa experiência com os grupos de estudo realizados no início do ano poderiam colaborar no planejamento das aulas dos professores e professoras.

Isso que acho, uma **falta de organização** e que **deveria vir no início do ano. Não de forma pronta, como a Aline falou** e a gente se enquadra naquilo, **não seria uma coisa pronta**, é onde a gente ia planejar as nossas aulas dentro disso, a gente ia se organizar, ia saber o que ia acontecer no decorrer do ano.

A professora Aline reconhece que alguns grupos realmente discutiram embasados em um referencial teórico o tema proposto, mas continua crítica em relação ao trabalho de orientação aos grupos pela equipe da coordenação pedagógica da Educação Física.

A gente percebe que **teve alguns grupos muito avançados que realmente pararam pra estudar**, como o **pessoal da avaliação e outras pessoas** que nitidamente eu acho que **sabiam o que estavam fazendo ali**. E a **coordenação alheia ao que estava acontecendo**. Pelo menos pra mim foi o que pareceu, que elas não faziam ideia do que as pessoas iam fazer ali.

Como professora de Educação Física da rede municipal de Santo André, a pesquisadora também fez parte desse grupo de estudo e, de acordo, com suas observações pessoais e memórias narrativas, percebe que esse olhar dos professores e professoras em relação à coordenação pedagógica de que “parece alheia ao que estava acontecendo nos grupos” foi pelo fato de que, em 2017, os grupos de estudos aconteciam nas unidades escolares e nem todos os grupos tiveram um acompanhamento de perto das suas discussões. Como não existiu um roteiro pré-estabelecido, cada grupo decidiu como faria o andamento da proposta de estudo dentro do tema escolhido e, em 2019, aconteceu da mesma forma, porém a diferença foi que todos estavam no mesmo espaço físico, cada grupo em um canto do espaço fazendo as discussões. As orientações para a construção das discussões dos grupos foram dadas no primeiro dia em que a proposta foi apresentada aos docentes e foi solicitado, em 2019, que cada grupo sugerisse um referencial teórico para que fosse montada uma pasta no Google Drive com todos os referenciais sugeridos, o que acabou não acontecendo porque a maior parte dos grupos não enviaram as sugestões solicitadas e, como não houve uma cobrança maior para essa ação, ela acabou não acontecendo.

A falta de um estudo e uma discussão mais aprofundada sobre o tema Grupo de Estudo pode ter causado todas essas complicações durante a realização dessa estratégia no processo de formação continuada dos professores e professoras. As expressões utilizadas pelos professores e professoras como “trabalho a entregar”, “modelo de trabalho”, “apresentação do trabalho”, “apresentação final” sugerem que não compreenderam o que é um grupo de estudo e qual a sua finalidade dentro de um processo formativo, mas que isso tampouco foi citado ou proposto para discussão pela organização. Entretanto, todos os sujeitos concordaram que as interações entre os colegas de grupo contribuíram com suas práticas e reflexões, especialmente pela diversidade de pontos de vista e trocas entre os participantes por meio de aplicativo de mensagens, como veremos no item a seguir.

6.5.3 Grupos de Estudo e o Impacto na Prática Pedagógica.

O grupo de estudo como estratégia de formação continuada que aconteceu em 2019 na rede municipal de Santo André e foi objeto dessa pesquisa se desenvolveu de forma colaborativa, por consenso dos seus e das suas participantes. A escolha pelo estudo da temática Educação Física na Educação Infantil pelo grupo surgiu de demandas existentes no trabalho com crianças pequenas nas unidades escolares da rede municipal de Santo André. O tema já tinha sido estudado por esse grupo em 2017, mas voltou como temática após surgir a nova proposta curricular na rede de ensino de Santo André que foi construída a partir da publicação da BNCC, que teve como novidade a inserção dos campos de experiência para a Educação Infantil. O grupo de docentes tinham dúvidas sobre como concretizar essa proposta.

Durante o primeiro encontro do grupo, a pesquisadora que fez parte desse grupo de estudo, propôs que utilizassem no grupo as características de estudo de uma comunidade de prática. A pesquisadora acreditava que esse formato de comunidade de prática iria propiciar um estudo mais colaborativo e dialógico para o grupo. Sugeriu que fosse criado um grupo no aplicativo social WhatsApp entre os professores e professoras do grupo para que pudessem, durante a semana, postar algumas aulas ou atividades que realizassem com as crianças da Educação Infantil de forma que, na discussão do grupo, durante os encontros formativos, pudessem discutir as práticas pedagógicas realizadas pelos e pelas participantes do grupo e para refletir criticamente sobre essas práticas e, se fosse necessário, fizessem sugestões para reconstrução da prática discutida. Todo o grupo concordou com a sugestão e a professora Aline sugeriu que um campo de experiência fosse escolhido para que todos realizassem a atividade com o mesmo tema para que a discussão tivesse um ponto em comum. O grupo concordou novamente e o campo escolhido foi “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.” Ficou combinado que, durante aquela semana, todos e todas do grupo trabalhariam esse campo de experiência com as crianças da Educação Infantil em algum momento da semana e, no próximo encontro do grupo na semana seguinte, realizariam uma discussão e uma reflexão crítica sobre as atividades realizadas que seriam postadas no grupo do WhatsApp. Essa ação foi realizada por todos e todas a cada

semana dos encontros do grupo e geraram discussões muito ricas. Algumas conclusões precisavam ter sido mais discutidas e não foram devido à falta de tempo, pois já era o final do ano letivo e todas as atribuições dos professores e professoras nos seus locais de trabalho e a disputa por algumas escolas dos Jogos Escolares Municipais, que também acontecia no mesmo período com a participação de várias escolas, atrapalhou o processo.

Diante desse cenário, a professora Luciana relata qual foi o significado para ela dessas discussões no grupo de estudo por meio desse formato criado pelo próprio grupo.

Quando foi formado o nosso grupo, eu lembro que tinha acabado de começar os **campos de experiência** né, a gente tava com **muitas dúvidas**, e aí foi bem legal que a gente **colocava os vídeos no grupo e a gente ficava discutindo**. Em qual campo vocês acham que se enquadra essa aula? Aí cada um colocava a aula, lembro que você colocava a aula, eu apliquei essa aula essa semana, vocês acham que se aplica a qual campo? E aí **cada um refletia** e ficava tentando pensar em qual campo de experiência que se enquadrava aquela aula. Então **foi ampliando né, as nossas ideias, e cada um dava lá sua opinião**. Então **esse tipo de discussão é legal, porque uma pessoa tem um pensamento e aí vai expandindo né?** Você fala, nossa não pensava nesse tipo de aula pra isso né. Então os grupos de estudo são muito legais pra isso, e aquele nosso grupo foi muito legal, porque realmente a gente viu várias ideias e onde a gente falou, poxa legal, vou aplicar isso na minha aula.

O professor Sérgio traz uma questão que é a divergência de opiniões para uma discussão em grupo, que acontece com respeito a todos e todas.

Não acredito muito em grupo de estudo quando você junta só uma galierinha que fala a mesma língua que você. Vou ficar com essa galera que todo mundo fala a mesma língua que eu. Então não tem muito crescimento. Então aqui **a gente tem um grupo que é bastante diverso**, eu vejo dessa forma. Eu tenho uma opinião que normalmente não bate muito com a sua, não bate muito com a Aline, eu e o Renato a gente já pensa mais ou menos igual, Rose também, então a gente tem um grupo um pouquinho mais que entra numa discussão que eu acho que **isso que faz o crescimento** da gente. É isso que vale a pena.

A professora Luciana e o Professor Sérgio manifestam uma importante discussão e concordam com Freire (1997) e Álvarez (2020) sobre o diálogo colaborativo que existe em um grupo de estudo e a riqueza de divergências de opiniões para engrandecer um diálogo.

De acordo com Freire (1997), é importante entender as diversas formas de compreensão dos fatos, é fundamental o respeito e a lealdade com que se analisa

e critica a ideia e as perspectivas da outra pessoa. E para isso é preciso conhecer as divergências e ter a consciência das contradições presentes em todo saber.

Segundo Freire (1997), o professor e a professora devem ter a consciência de que todo observador ou observadora constrói sua visão de mundo a partir de um ponto de vista. Não se deve fechar, absolutizar seu ponto de vista como se aquela visão parcial ou mesmo pessoal fosse capaz de experimentar todas as perspectivas da vida e que todos e todas devem estar sempre abertos e alertas para a consciência de que, mesmo que seja de acordo com o seu ponto de vista, deve-se analisar se a questão ética está com ele ou não (FREIRE, 1997).

Segundo Álvarez (2020), um grupo de estudo oferece aos professores e professoras um espaço compartilhado que promove o reconhecimento do diálogo colaborativo como uma forma para refletir, planejar e agir sobre questões específicas e dificuldades em comum.

Continuando a discussão, o professor Renato relata o significado que o grupo de estudo teve no planejamento das suas aulas, na sua prática pedagógica e cita a importância de ter a teoria como um suporte para a prática pedagógica.

Eu acho que teve **bastante impacto as discussões e as reflexões**, elas de fato refletiram na forma de pensar e estruturar nossa aula e acho que não faria nenhum sentido se isso não acontecesse né? O grupo de estudo tem muito isso né, na verdade a gente brinca muito disso né, de falar isso, **a ciência ela vem, por mais que algumas pessoas acham que a teoria não se aplica a prática né, na verdade o fenômeno acontece depois do debate**. Por isso eu acho que se aplica sim a nossa prática e pelo menos pra mim refletiu na minha prática sim.

De acordo com Lacerda et al. (2005), a teoria é para o professor e a professora como uma rede é para o equilibrista: pode-se ousar, pode-se usar sua criatividade porque sabe que embaixo há uma rede de sustentação, mas a teoria não pode vir na frente ou ser maior que a prática, elas caminham juntas.

Segundo Freire (1997), o preparo científico do professor e da professora deve coincidir com sua retidão ética. Para Freire (1997), os conhecimentos são “campos de possibilidades”. É a ética que não confunde pureza com puritanismo, que não confunde os respeito aos valores fundamentais da humanidade com os respeito aos valores fundamentais da humanidade com moralismo. Lembrando que Freire (1997) define moralismo como uma perversão da ética. A única forma

de defender a ética para Freire (1997) é durante a prática pedagógica com as crianças; para poder qualificar essa prática, é que a formação continuada de professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil é essencial.

Seguindo a discussão no grupo focal sobre o desenvolvimento do grupo de estudos e seu significado e sentido para a vida profissional de cada pessoa, a professora Aline expõe as escolhas realizadas pelo grupo e seu sentimento em relação ao compartilhamento dos estudos de todos os grupos.

Acho que a gente foi muito feliz com a temática que a gente escolheu, de **pôr a BNCC em prática** porque realmente foi um desafio para 2019 né, desde como a gente vai fazer o planejamento até o que de fato a gente vai colocar ou não no planejamento. **Há pessoas que pensam de maneiras diferentes então eu sempre acho que isso enriquece demais o trabalho**, enfim, pra mim é super válido, mas fica sempre o porém, depende, tudo depende né? Tenho certeza que tem grupo que só bateu papo e talvez não tenha sido válido a pena muita coisa, mas essa condução do trabalho faz muita diferença.

A professora Rose concorda com a professora Aline sobre a questão da apresentação dos estudos para os outros grupos e relata o significado dos grupos para a sua prática pedagógica. Cita também uma mudança ocorrida na escola sobre a estrutura das aulas de Educação Física na Educação Infantil que ocorreu a partir das discussões do grupo de estudo.

O que a Aline falou eu concordo, porque acabou que **o grupo de estudos ficou mais para uma entrega de trabalho**, e pensando na prática, **o que mudou na minha prática, quando a gente conseguiu modificar as aulas né, lá na escola**, principalmente naquele primeiro estudo que a gente fez, que nos reunimos lá no Marek e a partir de um trabalho da Dani e aí **a gente conseguiu fazer essa modificação das aulas de Educação Infantil lá na escola**, no Dom Jorge. **Isso foi muito importante, muito bacana**, eu sinto muito hoje isso não acontecer mais né, por conta de demanda de horário, mudanças burocráticas aí, mas foi um tempo que a gente chegou de uma forma assim, que eu penso que rendeu bastante com as crianças.

E continua seu raciocínio

De verdade eu acho assim que **eu aprendi muito mais dentro dos grupos de estudo do que nas formações em si**. Porque é o que a Aline falou, **tinha uma temática para a gente estudar, pra gente buscar, coisas sobre o assunto, eu penso que para a minha prática foi muito bom**. É isso.

Observa-se no diálogo dos professores e professoras desta pesquisa semelhanças nos sentidos e significados que também foram percebidos na pesquisa realizada nesse mesmo contexto de grupos de estudo da rede municipal de Santo André por Moreira (2019), que investigou a avaliação na Educação Física Escolar.

Dessa maneira, acreditamos que o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo, que não se efetivou somente pela reunião dos participantes em um local específico, mas sim pelo envolvimento de cada um do grupo para compartilhar conhecimentos, compreender mais sobre avaliação na Educação Física Escolar, analisando suas próprias práticas avaliativas. Podemos sugerir que se efetivarão em mudanças, na prática pedagógica de cada um, durante as escolhas curriculares e a organização do trabalho. (MOREIRA, 2019, p. 112)

E por Januário (2019) que investigou a formação continuada em educação física escolar na perspectiva da inclusão.

O que verificamos, no final do percurso, foi que os grupos atenderam às diretrizes da proposta formativa, e todos atuaram em colaboração para o desenvolvimento de uma temática de interesse compartilhado, destacando, assim, a importância de modelos de formação continuada que prezam pelas ações em coletivo, com trocas de saberes pessoais e experienciais, pesquisa e entrelaçamento de novos conhecimentos e práticas, formulando novas teorias. (JANUÁRIO, 2019, p. 136)

Continuando a discussão sobre os significados e sentidos dos grupos de estudo para os professores e professoras, o professor Sérgio relata sua experiência e como o fez despertar para a busca por novos estudos, conforme citado anteriormente por Januário (2019), a participação colaborativa em grupos de estudo proporciona a construção de novas teorias e a busca de novos saberes.

Acredito também, como eu disse e sempre falei, **eu gosto do formato de grupo de estudo porque isso sempre agrega alguma coisa né, faz você repensar a sua prática.** Principalmente quando você tem no grupo **pessoas que pensam diferente**, né, porque se só tem pessoas que pensam a mesma coisa você não vai pensar na sua prática. Você acha que tá tudo certinho, que tá maravilhoso né. Por mais que muitas vezes a gente discorde você pára pra pensar, porque a pessoa coloca uma pulguinha atrás da sua orelha. Aqui no caso do grupo de estudo, você Mirvane, Aline, todo mundo fala, tal, **a gente tem opiniões diferentes , olha deixa eu pensar nisso aí. Isso que me fez como a Aline falou estudar bastante durante nessa pandemia.** Correr atrás de algumas coisas. Então **continuo acreditando em muitas coisas que eu acreditava mas tem algumas coisas me fez bastante repensar e a entender, pensar principalmente a Educação Infantil que eu não tenho assim tanta experiência,** agora até que tô pela metade né com a Educação Infantil. Então tem coisas que a gente acaba repensando né e fazendo, mas continuo acreditando que o grupo de estudo é muito legal, mas também **não acredito que a formação só no formato de grupo de estudo** seria uma formação legal. Pensar na formação só em grupo de

estudo não acho legal, **eu não vejo as práticas como a Aline falou como um modelinho a ser seguido, mas vejo as pessoas fazendo as mesmas coisas só que com um olhar diferente e isso também me faz repensar a prática.**

A professora Lucélia comenta a fala do professor Sérgio e concorda sobre a importância de refletir a própria prática e considera que os grupos de estudos devem ser mantidos, embora necessite de ajustes.

Acho que pode **manter e ajustar** para que seja melhorado tudo isso né. Eu gosto muito dessa questão de refletir a prática. Até mesmo de você compartilhar das ideias do colega, às vezes você pensa de um jeito mais **tem gente que te abre a mente e clareia e você começa a visualizar aquela atividade de outra forma**, começa a avaliar de outra forma, isto é muito enriquecedor.

A percepção que os professores e professoras desta pesquisa trazem em relação aos grupos de estudo e a forma como essa estratégia foi realizada nesse caso corrobora com os estudos de Álvarez (2020) que relata que, em um grupo de estudo, acontece uma rede de apoio entre os professores e professoras que discutem suas práticas, seus conhecimentos, suas dificuldades, apoiando-se um ao outro, buscando soluções, entendendo o tema estudado com um todo e não em partes, realizando uma troca intercultural entre participantes, como uma comunidade de prática.

De acordo com Kimberly et al. (2017), um grupo de estudo com características de comunidade de prática explora os desafios que os professores e professoras enfrentam por meio do compartilhamento das suas ideias, o que permite aprender com seus pares. Esse ambiente de colaboração favorece para que docentes analisem e transformem a sua prática pedagógica (KIMBERLY et al., 2017).

Conforme Armour et al. (2015), os professores e professoras se tornam mais dispostos a assumir riscos, refletir seus fracassos e compartilhar práticas e projetos bem-sucedidos dentro de um grupo de estudo com características de comunidade de prática, como foi relatado por meio das falas anteriores de participantes desta pesquisa. De acordo com Armour et al. (2015), este tipo de aprendizado permite aos professores e às professoras darem o salto da teoria para a prática realizada.

Quanto à sistematização dos estudos realizados pelo grupo de estudo e o seu compartilhamento com os demais docentes, os participantes e as participantes desta pesquisa fizeram algumas considerações e sugestões. Percebe-se que há interesse em que os grupos de estudos continuem no processo de formação continuada, porém após serem realizadas algumas modificações em sua organização. Citam como alterações a serem consideradas a importância de um roteiro de estudos, o acompanhamento de perto da equipe de coordenação pedagógica, um espaço tranquilo e com estrutura para a realização dos encontros dos grupos, maior tempo para as discussões, um plano de atividades com as datas previstas para os encontros e a sua realização no início do ano e não somente nos meses finais. Consideram importante compartilhar os estudos realizados com seus pares para que todos e todas tenham a oportunidade de aprender sobre diversos temas, porém é preciso construir coletivamente um novo modelo para essa sistematização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na Educação Infantil no Brasil vem passando por um processo de muitas discussões e transformações, com mudanças de paradigma de uma Educação Física com ênfase na abordagem psicomotora para uma Educação Física que considera a criança um sujeito de direitos, portadora de agência e construtora de cultura, que interage de forma autoral e que é protagonista na apreciação e experimentação da cultura corporal, conforme várias pesquisas e relatos de experiências publicadas.

No entanto, muitas dificuldades ainda são encontradas por docentes de Educação Física para o trabalho com a Educação Infantil, que passam pela formação inicial e continuada até a inserção da Educação Física na escola de Educação Infantil. Diante desse cenário, o processo de formação continuada promovido pelas Secretarias de Educação se torna fundamental e necessário.

Essa pesquisa trouxe como objeto de investigação reflexões dos professores e professoras participantes sobre seu trabalho na Educação Infantil e suas experiências de formação continuada de forma institucionalizada dentro do período de trabalho (em serviço) por meio da estratégia de grupos de estudo. Para compreender os significados e sentidos que esses professores e essas professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem à estratégia de grupos de estudo no processo da sua formação continuada da rede municipal de Santo André, foi necessário, anteriormente, compreender a concepção de Educação Física na Educação Infantil que possuíam, efetuando a descrição e interpretação de sua visão sobre o papel de suas experiências formativas em grupo de estudos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A análise dos dados revelou que as experiências de docentes com crianças pequenas é variável: o grupo possui uma professora com nenhuma experiência com o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil e outros e outras com mais de 6 anos de experiência, o que impacta no planejamento do processo de formação continuada, que precisa dar conta dessa diversidade, bem como pensar nos saberes acumulados com a experiência docente para planejar o processo formativo de forma a proporcionar que a diversidade seja potencializadora de trocas e aprendizagens como os próprios sujeitos de pesquisa apontaram ao longo do estudo.

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

A pesquisa confirmou achados de outros pesquisadores sobre o déficit na formação inicial docente quando se refere à Educação Infantil, devido a essa formação não contemplar disciplinas específicas sobre a Educação Infantil e pelo fato de que os conteúdos que compõem outras disciplinas tratam as questões da Educação Infantil apenas pelo viés do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. Por isso é importante que instituições de ensino superior discutam e aperfeiçoem a formação inicial nesse campo também na formação inicial.

O estudo mostrou que a concepção de infância que fundamenta a visão de Educação Física na Educação Infantil de participantes da pesquisa enfatiza o trabalho com desenvolvimento motor e aprendizagem motora das crianças. Pela percepção dos professores e professoras entrevistados, a escola relega as questões motoras das crianças ao professor e professora de Educação Física, pois, segundo os entrevistados, essa é a identidade e especificidade da Educação Física. Os professores e as professoras dão importância ao trabalho com o acervo motor partindo da crítica na ênfase dada pela escola ao cognitivo e consideram o desenvolvimento motor importante na preparação da criança para o futuro.

A prevalência dessa visão, no entanto, é limitada em relação à concepção de infância e educação infantil que circula na contemporaneidade, tanto na produção acadêmica sobre o tema, quanto nas propostas e documentos curriculares vigentes. A visão da Educação Física na Educação Infantil com ênfase no desenvolvimento motor aborda a criança de modo fragmentado, reforça a ideia de que a Educação Infantil é uma fase preparatória para o Ensino Fundamental e essa visão vai de encontro à visão de criança contemporânea de que temos aporte nos documentos legais, em que a Educação Infantil não é percebida sob um olhar escolarizante e sim como um território das infâncias, em que todos e todas que estão contidas nela são educadores e educadoras das infâncias e a Educação Física precisa se integrar a essa nova concepção. Quando a Educação Física não se integra a esse trabalho na escola de Educação Infantil, acaba se transformando

em apêndice para outros educadores e outras educadoras. Por isso é importante fundamentar a prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil no diálogo e na integração curricular.

Devido a todas as questões discutidas anteriormente, a formação continuada de Educação Física para o trabalho com a Educação Infantil se torna fundamental e a rede municipal de Santo André tem uma grande vantagem por já oferecer esse espaço formativo a seus docentes de forma contínua e permanente. Esse aspecto facilita muito o processo para que os professores e professoras se apropriem dos pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos possibilitando-os fundamentarem suas práticas. Porém, a análise temática das falas dos sujeitos de pesquisa aponta para algumas dificuldades encontradas nesse processo formativo. Apesar de acharem a formação continuada muito importante e estarem dispostos a lutar sempre por esse espaço, relatam problemas em relação à organização e ao planejamento da formação continuada no que se refere a tempo, espaço, demandas da Secretaria de Educação que aparecem de surpresa e mudam todo o planejamento, alguns atropelos no calendário e principalmente a falta de sequência das atividades formativas, impossibilitando que o planejamento do professor e da professora acompanhe o processo de formação continuada.

Esses atropelos na formação continuada influenciam e limitam o potencial da estratégia de grupos de estudo adotada na rede em 2019. A análise desse tema retrata que os professores e professoras acham importante essa estratégia de formação e se identificam com ela, porém também consideram que os problemas citados anteriormente na organização do planejamento do processo formativo atrapalharam o bom andamento dos grupos de estudo.

Um fator importante, porém, é o significado dado ao grupo de estudo por suas características de comunidade de prática, que realiza diálogos colaborativos.

Essa análise temática nos levou, portanto, a um percurso que é pensar a criança inspirada em Paulo Freire (2011) e em suas obras que, embora não tenha escrito exclusivamente para as crianças, nos leva a pensar a esse respeito pelo viés da sociologia da infância: uma criança de direitos, portadora de agências e construtora de cultura. Desse modo, uma formação permanente para os professores e professoras que vão reconstruir um caminho pedagógico na

Educação Física na Educação Infantil deve partir do pressuposto que esse caminho será traçado com as crianças e não para elas.

Essa formação permanente precisa passar por um processo de reflexão crítica sobre a prática como citado pelos professores e professoras como fundamental, ideia essa que corresponde com a concepção para uma formação permanente desta pesquisadora que se inspira em Freire (2005, p.39)

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2005, p.39)

De acordo com Freire (2002), uma formação permanente em grupos é fundamental e deve ser organizada tendo um mediador do processo de reflexão crítica das práticas que são experiências dos professores e professoras.

Urge, por isso, que possamos buscar alternativas, outras pedagogias para essa outra criança que somente agora vem sendo reconhecida. Não podemos mais aceitar propostas pedagógicas que revelem um conceito de criança no papel enquanto as práticas pedagógicas revelam outro. Não podemos permitir que nossas crianças continuem sendo silenciadas, oprimidas. Para isso, entendemos ser necessária uma transformação nos processos de formação (inicial e permanente) das/dos professoras/es. (GOELZER, et. al, 2020, p.3)

Portanto, a estratégia formativa em grupo de estudo, desde que bem organizada e mediada, é uma boa alternativa para a reconstrução dos conhecimentos pedagógicos dos professores e professoras para o trabalho com essas diversas crianças contemporâneas que se encontram em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa D. **A pesquisa no cotidiano escolar**. Metodologia da pesquisa educacional, 2000.

ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ÁLVAREZ, Luis Fernando Cuartas. Intercultural Communicative Competence: In-Service EFL Teachers Building Understanding Through Study Groups. **Profile: Issues in Teacher's Professional Development**, v. 22, n. 1, p. 75-92, 2020.

ALVES, Nilda et al. **O sentido da escola**. DP & A Ed., 1999.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2013.

ARMOUR, Kathleen et al. What is 'effective'CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. **Sport, education and society**, v. 22, n. 7, p. 799-811, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Trad. Pedrinho. A. Guarechi. Ed. Vozes. 4ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.

BETTI, Mauro. **A educação física na escola brasileira de 1o e 2o graus, no período 1930-1986: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

BIRCHAK, B. et al (1998). Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection. Urbana, us: **National Council of Teachers of English**.

BONFIETTI, Priscila Errerias et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista@mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader J. Moreira. Novas formas de compreender a infância. IN: **Especial Revista Educação**, p.28-41, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, culture and society**. 1977.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, Valter et al.. **Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física**. Coleção cotidiano, 2005.

BRACHT, Valter et al. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, p. 13-29, 2003.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, p. 13-23, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, 2017

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5 ed. Brasília: Câmara, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (vol. 7)**. Brasília, Imprensa Oficial, 1997.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUNER, Vera; MILLER, Flávio. Professor José: vivências e reflexões sobre uma formação em Educação Física. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 5, n. 10, p. 21-25, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

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

CORAPI, Susan; SHORT, Kathy G. **Exploring international and intercultural understanding through global literature**. Chicago, IL: Longview Foundation, 2015.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan D.; STOER, Stephen R. **A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal**. 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA SILVA, Claudionor Renato. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários (as) em cursos de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 3, p. 70-89, 2019.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores associados, 2018.

DAOLIO. A ordem e a (des) ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, 2003.

DAOLIO. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.

DAOLIO. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28, 1995.

DAOLIO. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO. **Educação Física na escola: Questões e reflexões**. p. 91, Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DAS GRAÇAS LEAL, Simone; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras**, v. 9, n. 26, p. 6-21, 2019.

DE LIMA, José Milton; MOREIRA, Tony Aparecido; DE LIMA, Márcia Regina C. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 1, p. 95-110, 2014.

DE OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

DE OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Education and experience**. 1938.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em **Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Zahar, 1994.

ELKONIN, D.B. Toward the problem of stages in the mental development of children. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>. Acesso em: jan. 2001

ESTEVE, José Manuel et al. **El malestar docente**. 1994.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. O portfólio autobiográfico como experiência formativa no curso de licenciatura em educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, 2007.

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil–OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020.

FOGAÇA, Francisco Carlos; HALU, Regina Célia. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 427-454, 2017.

FOUCAULT, Michel. Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews. **Cornell University Press**, 1980.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. Anais. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental**. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 215-234, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1991.

GIDDENS, Anthony. The constitution of society: Outline of the theory of structuration. **Univ of California Press**, 1984.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1997.

GOELZER, Juliana; HENZ, Celso Ilgo. **Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em “Um mundo mais bonito”, em que todas e todos “possam rir”**. 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; LOCKMANN, Kamila. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil e seus Efeitos na Construção das Propostas Pedagógicas das Escolas. **Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância**, p. 29, 2016.

GOODALL, Janet et al. **Evaluating the impact of continuing professional development (CPD)**. London: Department for Education and Skills, 2005.

HILL, Heather C.; BEISIEGEL, Mary; JACOB, Robin. Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. **Educational Researcher**, v. 42, n. 9, p. 476-487, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI. **Formação de Professores**, p. 12., 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

KIGER, Michelle E.; VARPIO, Lara. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. **Medical teacher**, v. 42, n. 8, p. 846-854, 2020.

LACERDA, Maria do Pilar; REGINA, Áurea; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. Una escuela hecha por todos. **Educación y ciudad**, n. 8, p. 143-158, 2005.

LAVE, J. (1991). Situating learning in communities of practice. **Perspectives on socially shared cognition**, 2, 63-82.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Artmed, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. **Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância**. 2005.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar. Análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 15, n. 3, p. 349-367, 2017.

MANOEL, Edison de Jesus et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. EPU, 1988.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARBOSA, Raquel Firmino M; MELLO, André da Silva. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 136-156, 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; DA SILVA MELLO, André. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018.

MELLO, Matheus Guimarães; DA CRUZ, Leonardo Ribeiro. Documentação metodológica de um grupo focal virtual sobre hackers e ciberpiratas. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 40, n. 2, p. e40527-e40527, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, Vicente; CORDERO, G. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 1, p. 16-26, 1996.

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação Física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. Editora Blucher, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. Editora 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuciones de los Estudios Culturales para el currículo de la Educación Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NETO, José de Caldas Simões et al. Processos de plasticidades na aprendizagem do cérebro humano e sua relação com atividade física. **Revista MotriSaúde**, v. 1, n. 1, 2019.

NÓVOA, António. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**, v. 5, p. 413-440, 1987.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2011.

OIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação de professores como pedagogia da relação. **RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 9, n. 1, p. 43-52, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. Cengage Learning Editores, 2002.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: **Fundo de Cultura**, 1959.

PIRES, Ademir Faria; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; DE SOUZA, Juliano. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, 2018.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 48-62, 2011.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira et al. Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 41, 2020.

SANTOS, Bruno Viviani dos. Representação social do desenvolvimento psicomotor por professor de Educação Física Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 425-445, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; DE GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Vozes, 2009.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 211-233, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. **Autores associados**, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009.

SAYÃO, Débora Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado**. Dissertação de Mestrado—Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 1996.

SMITH, Mark K. Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice. **The encyclopedia of informal education**, v. 9, p. 5-7, 2003.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Longhin Lourenço, Rayana Silveira et al. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, 2019.

SOUZA, V. M. **Formação em serviço de professores da SMESP, 1956–2004: gênese, transformações e desafios**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. 1975.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019.

TANI, Go et al. Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. desenvolvimentista. **São Paulo: Universitária**, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice **Saberes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TUPPER, David E.; VYGOTSKY, Lev S. Luria, and the Cultural-Historical Approach to Cognitive Psychology and Neuropsychology. **Clinical Cultural Neuroscience: An Integrative Approach to Cross-Cultural Neuropsychology**, p. 32, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Social development theory**. Instructional Design, 1978.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira et al. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004**. 2006

WERGER, Etienne. **Communities of practice: A brief introduction**. 2011.

WERGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: **Social learning systems and communities of practice**. p. 179-198, Springer: London, 2010.

WERGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press, 1999.

WENGER, Etienne C. et al. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. **Aprendizagem organizacional**, p. 9-26, 2001.

ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete; JANUÁRIO, Carlos. Propositivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 1, p. 36-49, 2020.

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada e Prática Pedagógica na Educação Física na Educação Infantil: Reflexões de um grupo de estudo de professores de Educação Física. **Pesquisador:** Isabel Porto Filgueiras **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 37927820.5.0000.0089

Instituição Proponente: Universidade São Judas Tadeu

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.291.679

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta todos os documentos para apreciação.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são claros e passíveis de serem realizados com o projeto apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos de forma clara.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está adequada do ponto de vista Ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão escritos de forma clara e adequada.

Recomendações:

Recomenda-se que o cronograma do projeto Brochura seja revisado e seja igual ao do registro na plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

PARECER APROVADO

Continuação do Parecer: 4.291.679

O CEP/USJT deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente ao evento adverso grave ocorrido e enviar notificações ao CEP.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O relatório parcial deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil -opção Notificação, após a coleta de dados do estudo.

O relatório final deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após 90 dias do término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1544964.pdf	13/09/2020 17:57:15		Aceito
Outros	cartaconvite.docx	13/09/2020 17:55:05	Mirvane Dias de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMivane.docx	13/09/2020 17:25:22	Isabel Porto Filgueiras	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao.pdf	13/09/2020 17:11:58	Isabel Porto Filgueiras	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.docx	13/09/2020 17:11:09	Isabel Porto Filgueiras	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.docx	13/09/2020 17:10:23	Isabel Porto Filgueiras	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	13/09/2020 17:01:19	Isabel Porto Filgueiras	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 4.291.679

SAO PAULO, 22 de Setembro de 2020

Assinado por:
Iris Callado Sanches
(Coordenador(a))

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL – 02/10/2020

PARTICIPANTES: ALINE, AMANDA, ROSE, RENATO, SÉRGIO, LUCIANA

A pesquisadora / moderadora iniciou o grupo explicando sobre os princípios éticos e os objetivos da pesquisa.

A pergunta disparadora foi “Qual a importância da Educação Física na Educação Infantil e quais são os argumentos que podemos utilizar para justificar a presença de um professor especialista de Educação Física na Educação Infantil.

Rose: “Eu penso que as atividades corporais para a criança pequena são muito importantes e se for pensar mais pelo lado da psicomotricidade de uma melhora, pensando em até uma melhora neurológica. O movimento ajuda na aprendizagem, da criança através do movimento desenvolver atividades cerebrais que as vezes uma criança que não tem pode demorar um pouco mais, ter um certo atraso nesse sentido. Fora o ato de brincar com consciência do movimento que a gente tem como formação. A gente permite que as crianças brinquem e façam movimentos que a gente sabe que eles têm essa possibilidade e a gente ser formado para isso né, pois conhecemos o corpo um pouco mais que a professora da sala. Por mais que a gente saiba que tem professoras que já estudaram bastante, tem bastante consciência disso, mas não são todas que abrem espaço para isso. A gente sabe que hoje o foco é a criança sair alfabetizada no tempo certo, então às vezes elas ficam muito preocupadas com isso e a criança acaba perdendo a oportunidade de estar aprendendo de uma forma diferente que eu acho que é uma forma diferente de aprender e até fixar o conhecimento usando mais as atividades corporais, né. Eu penso isso.”

Renato: “Eu acho que em relação a essa especificidade, a importância grande é a gente já começar desde os primeiros anos né, que a gente sabe que isso é fundamental, trabalhar a questão do acervo motor. A gente compreende que um ‘gap’, uma ausência de atividades lúdicas e pensadas não só na ludicidade, mas no ato de brincar em si, mas atrelar isso a questão do acervo motor, fazer com que as crianças tenham essa competência já trabalhada desde os primeiros anos, a gente sabe que isso faz muita diferença para muitos aspectos. Seja no aprendizado em si mesmo e para que essas crianças consigam levar isso para a vida. A gente percebe que muitas pessoas quando perdem essa etapa não conseguem desenvolver o aspecto motor por mais que trabalhem, por mais que tentem. Então eu acho que a especificidade do Professor de Educação Física tá muito atrelada a essa questão.”

Luciana: “A Educação Física da nossa época, aliás a Educação Infantil da nossa época era aquela Educação Física livre né, onde as crianças só brincavam, e aí não tinha a especificidade, não tinha a Educação Física né. Eram as próprias professoras que levavam as crianças para brincar, não tinha Professor de Educação Física. E hoje já tem até os estudos da Psicomotricidade onde comprovam a importância do estudo motor na infância, que através da lateralidade, a dominância motora, e todos esses aspectos os benefícios que traz para as crianças. Aí está a importância do Professor de Educação Física, onde ele através do seu conhecimento vai propor muitos benefícios motores para as crianças. Aí a

diferença de nós quando éramos crianças aprendemos, mas com um olhar diferente né, que nós não tínhamos Professor de Educação Física. O olhar era diferente, então acredito sim na importância do Professor de Educação Física em relação a isso. Hoje nosso olhar é diferente para a criança.

Mirvane: Lu, você falou uma coisa muito legal, que é como era a nossa Educação Infantil antes. Você acha que o tipo de Educação Física na Educação Infantil que a gente tinha, sem o especialista, somente com a Professora da sala, você acha que nessa época onde a gente só brincava por brincar o trabalho motor não era feito? O que você acha?

Luciana: Era diferente né. Por exemplo, eu lembro que a Professora levava a gente na quadra, porque eu estudava na época que era o CEAR, as Professoras levavam a gente para a quadra lá com os bambolês e a gente ficava fazendo qualquer coisa com os arcos, não era uma coisa direcionada. A gente explorava os arcos mas não era uma coisa que tinha um objetivo em si. Elas deixavam a gente brincando, mas era como se fosse se a gente levasse um monte de corda, um monte de arco, um monte de bola e ficar lá olhando. Então a gente explorava aqueles materiais mas elas não sabiam o que estava sendo trabalhado, quais eram os objetivos daquilo. Então o nosso olhar já é diferente, quando propomos uma corda para as crianças a gente tem um objetivo, a gente tem um olhar diferente para aquilo. Então era diferente, a gente desenvolvia algumas coisas mas assim, faz parte do próprio objeto em si, como um pai que proporciona isso para a criança, então a especificidade do Professor de Educação Física é essa né, da nossa área. Então é diferente sim quando se tem um Professor de Educação Física na Educação Infantil.”

Rose: “Eu penso um pouquinho até, quando fala deixa brincar é, eu não tive Educação Infantil, entrei na escola direto na 1ª série, eu brinquei muito na rua graças de Deus e fiz aulinhas de esporte, mas assim, até o deixar brincar livre a gente é diferente que ali você observa outras coisas né. Diferente do Professor de sala que deixa brincar como um passatempo, uma hora de recreação, uma hora para a criança ficar só relaxando da sala de aula. O deixar livre para a gente também tem uma intencionalidade e eu acho que essa é a diferença.”

Sérgio: “Concordo quando vocês falam dos aspectos motores, acho que é bem nesse sentido mesmo. O que muda é o foco, o olhar entre o Professor de Educação Física e o Pedagogo. Na escola, nós somos os únicos especialistas em corpo e movimento. Os outros as vezes fazem alguns cursos, algumas coisas. E você vê que toda a Educação Infantil e a Educação na Escola é tudo focado para alfabetização e não tem aquele olhar carinhoso para o corpo. Se ouve falar muito em movimento na Educação Física Infantil mas você vê as atividades de forma meio intuitiva. O Professor de Educação Física não tem esse negócio intuitivo, claro que tem intuição, mas ele tem uma finalidade. Como vocês sabem eu sou muito a favor do movimento na aula, sou a favor de chegar, dar a atividade, de fazer as coisas, os movimentos, minha aula tem sempre que ter movimento se não para mim não faz muito sentido, né. Então, fazer, aprender diversos aspectos, aprender várias coisas por meio do movimento. A todo momento trabalhamos não só a parte física, mas trabalhamos o emocional, o social, trabalhamos várias coisas relacionadas a isso. Como o Renato falou, existem pesquisas, inclusive estes dias eu estava fazendo um curso, existem pesquisas relacionadas que avaliaram uma quantidade enorme de crianças em grupos que faziam movimentos e que não

faziam, o aprendizado melhora, isso já é comprovado. O aprendizado não só, o aprendizado motor e o aprendizado cognitivo. Fazer o movimento, seja ele coordenação motora fina, coordenação motora global, isso vai ajudar no aprendizado. E quem tem esse olhar na escola? O Professor de Educação Física. E quanto mais cedo você iniciar isso, melhor para o indivíduo. Melhor para as pessoas, para as crianças que são os futuros adultos. A Educação Física é relacionada a diversos aspectos que não são conflitantes entre si. Relacionam a Educação Física a saúde, ao aprendizado, a tantas outras coisas. Coisas que a gente não vê na escola se pensar no Pedagogo. O Pedagogo trabalha o movimento, mas o Professor de Educação Física tem outra visão, o foco é outro. Então é essa a importância do Professor de Educação Física na Escola, é trabalhar o corpo mas com um foco diferente do Pedagogo. Eu vejo dessa forma, concordo com tudo que os amigos falaram. Eu acho que é bem por aí mesmo, né? A gente não pode deixar isso se perder. Do meu ponto de vista, não pode deixar isso, esse negócio do movimento. Então eu acho importante o movimento, mas o movimento com o foco da Educação Física, com o especialista, olhando, vendo o que dá para ser feito, com o olhar naquilo que pode melhorar, não de forma aleatória como a Lu falou, dá os bambolês e deixa brincar, tá auxiliando, tá, de uma forma ou de outra tá auxiliando, mas como eu posso potencializar isso, como eu posso fazer uma coisa melhor, aí entra a visão do Professor de Educação Física. Isso que eu acho.”

Aline: “Posso botar fogo no parquinho agora?”

Pesquisadora: “Vai Aline, deve.”

Aline: “Enfim, eu discordo. Eu acho que o que tem importância, o que é fundamental, é o movimento. Isso é fundamental. E é por isso que uma geração como a nossa, que enquanto a gente brincava espontaneamente, muitas dessas coisas se garantiam por si só, e se garantia porque é no movimento, é no brincar, é no conviver que mora, o que para mim é o fundamental e indispensável. A gente vai ter Professores que vai ter potencial para fazer muita diferença? Nós vamos. Mas a gente também tem gente como na nossa pesquisa lá no primeiro ano dos grupos de estudo que a gente falou sobre isso, a pesquisa da Dani, mostrou pra gente que a gente tem um outro lado da história. Que é o lado dos Professores que não gostam de trabalhar com a Educação Infantil por não terem perfil para isso, ou talvez por uma ilusão mesmo. A gente tem uma formação inicial super deficitária, no meu caso nula, porque nunca tive uma aula específica, só fui ter lá na pós-graduação, então é uma coisa do se vira nos 30, uma coisa que você faz instintivamente, ou porque vai buscar, porque se fosse depender da minha formação inicial eu tava ferrada, não iria fazer nada. E ainda assim eu trabalho desde 2002 com a Educação Física na Educação Infantil. Esse ano, como eu falei na formação, vim para essa escola nova, e as pessoas tem uma visão bastante diferente da Educação Infantil. Elas de fato vão aplicando aquelas discussões que a gente teve né, sobre a Base, que a gente vai fazendo uma atividade e a gente vê: ‘Ah mas, tem um triângulo lá na quadra, eu peço para ele sentar em círculo. Aí eu já estou trabalhando traços e cores?’ Você tá trabalhando traços e cores. Porque é isso, porque pra criança é o que ela vive todos os dias que influencia lá na frente. É necessariamente eu fazer um arco, eu ia fazer tudo de bambolê, agora vou fazer de triângulo, vai influenciar? Vai influenciar porque para ela faz diferença ter contato com as formas. É isso que permite que ela se alfabetize com facilidade lá na frente. Ela conhece as formas, ela sabe quais são as formas, então o que tem hoje no Brasil é uma base que é muito criticada, tenho visto gente demonizando a base,

mas eu acho que se tem uma coisa que a base veio trazer é colocar corpo, gesto e movimento e dizer que isso não é nosso, é de todo mundo, e que traços, cores, formas; é de todo mundo. E que a oralidade das crianças é de todo mundo. A hora que a gente entender tudo isso, aí a Educação Infantil faz sentido, então eu acho que tem um Professor que garanta isso é importante, é importante, mas a gente tem Professor de Educação Física específico que não tem esse olhar e a gente tem Professores de sala que por uma questão talvez de perfil, não sei, a gente precisaria estudar mais para saber o que determina isso. Na escola onde eu tô, se olhar todas as atividades que as Professoras foram colocando, não tem uma semana que elas não põe alguma coisa onde as crianças precisam se mexer, porque para elas, já internalizaram e entenderam que se mexer é importante para as crianças pequenas, aliás é para todos né. Mas elas já entenderam. Então o que eu acho importante não é necessariamente ter um cara específico de Educação Física, mas alguém que enxerga a importância disso e que garanta que as crianças não passem pela Educação Infantil sem se movimentar. O fato de que a Professora com intenção ou sem intenção ter oportunizado a brincadeira, o fato de eu ter brincado em uma escola que tinha parque, piscina, quadra, e de que eu tenha brincado na rua até os meus 12, 13 anos todos os dias, garantiu uma porção de coisas que muito Professor de Educação Física não vai garantir. Então, para finalizar, o fundamental não é ter um Professor específico de Educação Física, é ter um Professor que tem visão para a importância do movimento, do brincar, do conviver, de deixar que as crianças falem, deixar que as crianças criem, que tenha espaço. Ter espaço é fundamental. Em Santo André ainda temos escolas que colocam 30 ou 60 crianças, como eu fiquei com a Rose quase 6 anos em uma quadra que é menor que uma quadra de voleibol. E a gente tinha 60 crianças lá. Garante? Pode ser que sim, pode ser que não. Eu acho que a intenção é fundamental? Acho. Mas muito mais fundamental que isso é ter alguém com o olhar. E eu realmente acho que a gente tem Professores de Educação Física que não tem esse alcance e Professores de sala que tem. Ai vai depender né, quase uma loteria, né. O que ela faz na casa dela tem importância? Obviamente que tem. O pai dela leva na pracinha, ensina a fazer. Eu na Escola particular tinha o hábito de na última aula do semestre deixar as crianças trazerem brinquedos. Aí eles pediam se podia ser bicicleta, patinete. Eu falava: Opa, pode trazer. Não foi uma nem duas vezes, veio junto na agenda recado do pai ou da mãe pedindo pra eu, já que sou Professora de Educação Física ensinar o moleque a andar de bicicleta porque ele tinha ganho no natal do ano passado e ele ainda não tinha aprendido a andar de bicicleta. Se eu podia ensinar. Então você vê, olha que mundo que nós estamos. Então, nem o cara da bicicleta garante que ele vai pedalar, entende? Eu quero dizer é que a criança precisa é dessa oportunidade para se desenvolver, quem vai dar essa oportunidade? Teoricamente a gente teria que dar mas, as vezes o espaço não permite, as vezes a condição de trabalho mesmo que são assim ou são assado, porque influencia sim. Tem criança que senta, que te ouve, que faz o que você está pedindo, faz diferença? Faz. Quando eu tinha 60 crianças lá com a Rose, a gente passou por um ano com uma turma lá que eu posso dizer que foi um ano nulo, porque eles não conseguiram em um ano parar e ouvir. E nós duas. Falei pessoal vamos usar fila? A fila não sai. Agora faz isso com a bola? Não faz. Pessoal, desce daí da parede. Não desce. Então será que foi um ano tão bom assim? Não foi. Então eu aqui, nos meus 18 anos de Educação Infantil tô num ano assim, que pra mim, mudou mesmo. Não vejo a hora de voltar para a Escola para fazer as coisas de outra forma. Porque eu acredito que eu posso melhorar muito o

que eu propus para as crianças até hoje. Eu acho que a gente tem mil coisas para melhorar e a Educação Infantil eu acho que é o calcanhar de Aquiles da Prefeitura de Santo André hoje. Porque a gente tem em praticamente todas as Unidades Escolares e um olhar muito pequeno para o que a Educação Infantil pede e precisa. Se a gente tivesse uma formação melhor nesse sentido, as pessoas não se sentiriam na angústia que elas sentem, porque a gente sabe que elas sentem porque tava lá no estudo que a Dani fez. As pessoas não querem dar aula no infantil, dizem que não sabem dar aula para o infantil. Quando você pergunta o que a pessoa dá, a pessoa diz: Ah eu dou pega pega. Então, pega pega é uma coisa que as crianças podem fazer sozinhas. Eu posso pedir para 20 crianças se reunir e falar: Gente, organiza aí um pega pega. Eles vão fazer. Precisa de mim pra isso? Talvez não né? Esse é o meu ponto de vista. Kkkkk É isso.”

Pesquisadora: Legal Aline, você toca num ponto importante que é o brincar na rua que a Rose também falou e a gente tinha. Esse brincar na rua foi primordial né, para nossa infância. E não tinha ninguém específico né, que dizia que tipo de corrida que a gente devia fazer, o tipo de saltar, a gente se movimentava de forma natural e essa discussão é uma discussão muito legal.

Aline: “Então, aí que a gente vê que uma crítica tão dura ao pessoal da abordagem desenvolvimentista, mas o cara escreveu a abordagem desenvolvimentista em 1985, para essa criança que eu fui, então o que eu fico pensando. Qual o foco dele? É ensinar. É dizer para a criança, olha, você pode sacar aí, como na minha rua a gente punha um varal de um portão a outro e jogava vôlei no paralelepípedo. Ninguém nunca me ensinou a jogar vôlei. Eu provavelmente aprendi olhando o outro como fazia e fui fazendo. O que eu acho que a abordagem desenvolvimentista traz, ela diz assim para você assim: Olha querida, é possível fazer esse movimento e é possível fazer melhor. E Professora, é sua função ensinar a criança a fazer direito. Não só esse fazer só espontâneo, porque as vezes dá super certo e as vezes o cara aprende errado. Ele nunca mais dá conta de melhorar aquele movimento.”

Rose: “Eu ainda acho que não é nem fazer melhor né, as vezes a pessoa faz de uma forma e o pessoal que tá em volta, que é o que acontecia na rua né. Você fazia errado, vinha aquele monte para te tirar o sarro né. Que hoje a gente pode ter esse controle né, de errar para aprender, podemos mostrar né, que na rua a gente não tinha não. Aprendia na paulada mesmo né.”

Sérgio: “Eu concordo com várias coisas que a Aline falou, concordo inclusive com o calcanhar de Aquiles. Acho que é bem por aí mesmo. Não é só na Prefeitura de Santo André, mas em outros lugares também. Mas discordo quando ela fala assim: que garantia você tem que um Professor vai dar aula direito, vai fazer isso ou aquilo. A garantia eu só posso dar daquilo que eu faço. Ter a garantia de ter o Profissional de Educação Física na Educação Infantil já é uma garantia, ter um especialista. Se esse profissional vai atuar de maneira adequada aí acho que já foge, já é especulação. Já foge do que eu posso fazer, entendeu. É mesma coisa que você falar que as crianças que não vão para a escola aprendem a ler e escrever. Elas aprenderam, precisa do pedagogo? Não precisa também. Qual a garantia que ele vai aprender com determinado professor? Não sei. Mas numa rede de ensino você tem que dar o que é melhor e o que eu acho que é melhor para a Educação Física na Educação Infantil é um Profissional de Educação Física. Se ele teve uma formação boa, se ele não teve, isso a gente tem que questionar outras coisas né,

as faculdades, as formações, quem decide isso, o MEC, sei lá. Se ele vai procurar informação, aí isso é uma questão pessoal de cada um, dos indivíduos, dos professores. Mas eu acho que a gente tem que dar o que é de melhor, e eu acho que o que é de melhor é o Profissional de Educação Física. Outro ponto importante é, a gente fala, a gente aprendeu na rua, mas nós já éramos pessoas que de repente gostava de fazer atividade. E aquela quantidade de pessoa que não gostava? Nós estamos falando por nós. Eu posso falar por mim, né. Eu não posso falar que porque eu aprendi na rua qualquer um pode aprender com qualquer um, não posso. Isso necessita de uma pesquisa. Uma pesquisa séria e grande, que eu nem sei se é possível fazer. Mas é difícil você falar eu aprendi e não é porque eu aprendi que o outro vai aprender. Hoje você muito do que a Aline falou, muitos não sabem nem brincar, eles vêm na escola e a gente tem que ensinar brincadeiras que a gente aprendia na rua. Sim, sim, concordo, mas olhar é sempre fundamental. Com relação a base nem vou entrar no assunto porque acho que não cabe na discussão, mas eu acho que é isso. A gente tem que garantir na Educação Física na Educação Infantil a qualidade. Teria que ser, de repente não é, teria que ser. Agora se você tirar também será que vai melhorar? Será que não ter o Profissional de Educação Física será que vai ficar melhor? É o que eu falei, precisa ver né. Mas eu acredito que não. Porque por mais que você fale que sua formação inicial não foi consistente nesse assunto, e não foi, a maioria de nós não teve uma formação inicial na faculdade de formação infantil, de educação infantil, não é consistente, concordo, mas pelo menos a gente teve algumas coisas que são generalizadas, que são gerais para todos os indivíduos, pelo menos a gente teve alguma coisa relacionada ao corpo. Será que essas pedagogas, que essas pessoas que não têm especialização tiveram isso? Será que elas têm condições de ter um olhar como o nosso? Então fica difícil, é uma análise que é difícil, eu não posso analisar por mim. Eu entrei com 7 anos, ah mas eu aprendi as brincadeiras, aprendi, mas será que todos aprenderam? Entendeu. Ah vamos pensar na atualidade dos adultos, se for por um caminho assim, que passaram pelo que eu passei, vamos pensar nesse sentido. A cada dia que passa as pessoas precisam mais de saúde, de movimento, eu já dei aula de corrida em parque, tem cara que não sabe correr, adulto. Será que ele não poderia ter sido melhor? Não sei, sabe é muito viajandão eu dar uma resposta dessa, mas eu poderia pensar nesse lado. Nas questões da saúde, a gente vê a questão do sedentarismo, a gente vê aspectos de comportamento, a gente também tem na Educação Física, então tem diversas coisas que precisa pensar. O que eu acho é que o melhor é sempre ter um especialista. Agora formação, se ele não gosta, se não tem afinidade, aí é outra coisa, outra questão. Aí é questão para o pessoal que administra, para a coordenação, se o cara não tá conseguindo, dá uma formação para o cara, faz alguma coisa, cobra, faz isso, aquilo. A gente tem que ter qualidade e qualidade pra mim na Educação Infantil é ter o Profissional de Educação Física.

Luciana: Eu também concordo com o Sérgio no que ele disse agora no final que realmente tem muitos professores como a Aline falou, que tem professores que dão aula sem prazer, que não se identificam, não gostam e isso realmente é problema da rede, eles que tem que dar uma formação e vê o que faz, porque a pessoa passou num concurso, pegou aquela faixa etária e eles vão empurrando com a barriga. Mas vai fazer o quê? Agora se for pensar assim que tem muitos professores que dão aula de qualquer jeito, isso é pra tudo quanto é lugar, pra tudo quanto é coisa né? Como tem mãe que não deveria ser mãe, como tem professora de sala de aula que não deveria dar aula, como tem diretora que não deveria ser diretora,

como tem AP que não deveria ser AP e assim vai. Agora a Educação Infantil tem que ter sim professor. Que bom que a escola da Aline tem professoras que estão colocando em prática atividades motoras nas atividades rotineiras, que ótimo. Mas não é a realidade do dia a dia. A Mirvane já deu aula para a Educação Infantil ela também fazia isso né Mirvane? Você comentava que você fazia isso, mas poucas professoras fazem isso. A escola da Aline é uma exceção. Agora ela não pode tomar base isso como a Educação Física temos que mudar o olhar, eu acho que é importante sim, o brincar livre realmente como eu falei desenvolve, desenvolvia na nossa época, é importante, essa semana ela colocou a filhinha dela, coisa mais linda né, que pegou uma folha, fez um guarda-chuva, foi a coisa mais fofa, com certeza a imaginação dela foi a mil com aquela árvore, é muito legal tudo isso mas o olhar do professor é importante sim, era isso que eu queria falar.

Aline: Oh gente, eu só queria falar que não sou contra viu, eu não sou contra o professor de Educação Física na Educação Infantil, eu sou super a favor, eu só tô querendo dizer que eu acho ilusório que o fato de que eu fiz uma faculdade de Educação Física garante que eu vou dar conta dessa formação, do movimento, e que a professora pedagoga que porque ela só fez pedagogia ela não tem capacidade pra isso, o que eu acho é que o foco tem que ser esse e eu vejo gente na nossa rede que não tem esse olhar e não faz esse trabalho. É isso que eu quero dizer. O que eu acho que é fundamental é o olhar sobre o movimento, sobre o brincar, é isso o fundamental, quem vai fazer isso eu não sei. Eu acho mesmo que toda rede tem que ter professor de Educação Física, mas acho que a gente precisa investir em formação para que essas pessoas tenham essa capacidade e entendam que isso é papel delas, porque eu vejo muita gente que é o que a Lu falou, vão empurrando com a barriga, é aquela coisa, ai meu Deus do céu, minha primeira aula é com o infantil, vamos lá, né. A gente ouve a pessoa falar assim, ah eu enrolo, eu subo, eu deixo eles tomando água 10 minutos. A gente escuta isso. Não é mentira, então o que eu quis dizer é que a Educação Física não garante que a gente vai desenvolver as crianças como tem que ser, qual a faculdade que garante isso? É a consciência do professor que vai falar o que ele tem que fazer, mas eu não sou contra não, sou mega a favor e acho que a gente tem que investir em formação para todo mundo chegar lá.

Rose: Eu acho que não só em formação né, porque no início desse ano, nossa eu apanhei demais da mudança que teve de quando a gente trabalhava junto. Porque meu, da aula de uma hora, mesmo que é duas vezes por semana, isso é de matar. Mata o professor e mata a criança. Meo, é muito difícil, criança pequena, ainda mais a quantidade de criança que tem lá no Dom Jorge, é muito difícil. Então as vezes eu acho que é assim, o problema, as vezes o professor até deve ter um pouco de vontade e tudo para fazer mas perde um pouco de tesão quando vê como é. Como é feito, como é dividido sabe, o sistema não ajuda muito né.

Pesquisadora: A estrutura da escola, a organização do trabalho né Rose, você quer dizer.

Rose: Nossa, isso aí é muito ruim. Outro dia eu tava conversando com a Jéssica aqui em casa e eu tava até falando pra ela né, que o Secretário de Educação falando né, nas lives que ele dá aqui na Central de Mídias, tava falando da valorização do professor. Eu falei assim, eu prefiro muito mais uma mudança estrutural do que um aumento de salário. Porque meo, eu ia ficar muito mais feliz se eles chegassem nas escolas e arrumassem os espaços, cobrissem as quadras,

porque fico imaginando um sol desses e derem um espaço decente, um material decente, muito melhor que um aumento de salário. Eu ganho mais mas o que eu gasto depois de terapia não adianta nada.

Pesquisadora: Isso mesmo Rose. Amanda, fala um pouquinho pra gente, o que você pensa disso tudo, dessa discussão toda.

Amanda: Olha, deixa eu ver se consigo me expressar né. Eu acho assim, de tudo que foi dito, realmente a gente antigamente brincava na rua né. Só que agora eu acho que a gente tem que aceitar que é uma nova realidade. As crianças não saem mais na rua, tá mais perigoso, então eles não tem mais essa coisa do se movimentar. Eu acho então que a gente realmente talvez seja até mais importante agora né, e a gente tendo essa noção da nossa importância do brincar para a criança, agora vai ser com a gente que eles vão praticar, aprender né. Em relação a formação eu acho assim, a gente não teve, eu não tive na faculdade também a Educação Infantil, só que não é só esperar os outros darem pra gente, acho que nós temos que ir atrás também de saber, de estudar, acho que é isso. Rsr rsrs.

Pesquisadora: Você acha que é importante ter o professor de Educação Física na Educação Infantil?

Amanda: Eu acho. Eu acho que a gente é importante então, ainda mais nessa fase agora que eu falei. Eles não têm mais espaço na rua, o espaço vai ser na quadra. A gente sabe que brincando a gente pode formar até ser humano fantástico assim, sonhando um pouquinho né. Mas no brincar eles vão aprender muita coisa e a gente tem essa noção né, a gente sabe que não é só o brincar por brincar. A gente enxerga as outras coisas. Então é importante, acho que sim.

Pesquisadora: E o que vocês acham que no currículo da Educação Física na Educação Infantil não pode faltar? Tem alguma coisa que vocês pensam que, quando a gente vai falar de currículo na Educação Física para a Educação Infantil, o que não pode faltar? O que você pensa Amanda sobre isso?

Amanda: Olha eu cheguei agora, então eu não sei muito. O que eu senti foi uma diferença da Educação Infantil para o Fundamental. Então talvez aprender como lidar com essas crianças que é diferente né, do fundamental.

Pesquisadora: Como assim, não entendi. Como lidar é como trabalhar na Educação Infantil? Você não tinha trabalhado antes né?

Amanda: Não, não tinha. Eu tô aprendendo agora.

Pesquisadora: Ah, sua primeira experiência com a Educação Infantil foi em Santo André né? Que dificuldade você encontra?

Amanda: Olha, no Fundamental você consegue prender a atenção deles né. Agora no Infantil, em uma hora de aula, você não consegue prender a atenção da criança. Eu acho que essa é a dificuldade. Em uma hora o que eu vou fazer em tanto tempo com eles? Porque eles não têm um foco assim né. Você não consegue prender a atenção deles. Eu acho que é essa.

Pesquisadora: Vocês concordam gente com a Amanda, que a maior dificuldade é devido ao tempo de aula? Querem acrescentar alguma coisa? De tudo isso que a gente discutiu, que dificuldade a gente tem? A Rose falou a questão da estrutura,

que realmente influencia muito. Tem alguma outra dificuldade que vocês encontram na prática pedagógica de vocês?

Renato: Eu vou tentar falar aqui de uma forma que vocês entendam né. Essa questão de afinidade acho que a gente não pode cobrar de todo mundo entendeu, tem pessoas que tem afinidade para lidar com crianças, tem uma fala um pouco mais adequada, consegue compreender melhor o universo infantil, eu acho que a gente tem que tirar essa questão da subjetividade, da pessoalidade, da pessoa ter ou não afinidade. A gente precisaria talvez trabalhar com uma estrutura que desse pra você um parâmetro de como por exemplo conduzir uma aula. Que na sua aula ser importante você trabalhar etapa por etapa mesmo. Talvez isso facilitaria o trabalho da pessoa porque tiraria essa questão da necessidade de ter um perfil adequado para trabalhar entendeu? Então assim, não padronizar uma aula que isso não existe, mas te dar claramente etapas a serem seguidas, a serem trabalhadas para facilitar né, para ter uma estrutura melhor da aula. Se a gente trabalhar uma estrutura de aula né, obviamente não trabalhar as mesmas atividades, trabalhar os mesmos conteúdos, mas estrutura um pouco mais definida, eu acho que isso ajudaria talvez.

Pesquisadora: Renato, vê se eu entendi direito, seria interessante então que o currículo viesse como se fosse um roteiro que a gente seguiria por exemplo. Você trabalharia no primeiro mês isso, de determinada forma. Seria isso?

Renato: Não necessariamente os mesmos conteúdos, mas uma base, por exemplo, vamos trabalhar brincadeiras. De que forma podemos trabalhar brincadeiras na Educação Infantil? Eu vou dar a minha aula pode ser diferente da sua mas nós vamos trabalhar de alguma forma ali. Por exemplo: Como podemos trabalhar a Educação Infantil? De que forma a gente pode conduzir uma brincadeira para a Educação Infantil de forma que seja atrativa para os alunos? Claro que isso não vai atingir os cem por cento mas como se fosse estabelecer uma estrutura mesmo de trabalho. Acho que isso para quem não tem facilidade pode ajudar. Por exemplo, você tem um roteiro, talvez isso não seja entendido de uma forma muito bacana mas se você tem um roteiro, se você sabe o que seguir você consegue trabalhar em cima dessa estrutura entendeu? Se for trabalhar brincadeira, de que forma você vai trabalhar com a Educação Infantil? Se for trabalhar jogos, de que forma? Entender um pouco as questões da psicologia dessas crianças, que é diferenciada, talvez esse embasamento ajudaria.

Aline: Eu entendo o que o Renato tá querendo dizer, esse olhar romântico que a gente tem, eu mesmo falei que a gente fica dependendo do perfil. Eu acho que isso que o Renato fala procede e vai chegar na fala da Lu, né. Quando a gente prestou o concurso tava escrito lá que a Educação Infantil fazia parte, mas é uma coisa que o cara presta e fala: Depois eu vejo o que eu faço. E a gente precisa entender isso como um compromisso, porque a gente tem que lidar com a Educação Infantil e a gente tem essa tarefa então que todo mundo tá falando. Nós somos os especialistas no movimento, é a gente que tem que garantir que esse olhar seja garantido de fato, que as crianças tenham a oportunidade, que ninguém passe pela Educação Infantil de Santo André privada dessas coisas, então, eu concordo com ele mas discordo no sentido de que a gente precisa ter uma coisa pronta. Eu acho que a gente pode construir, por isso que eu digo que é a formação, é levar as pessoas entenderem qual é o lugar delas, qual é o papel delas e o que elas estão ali para desenvolver. E voltando na sua pergunta sobre o que eu acho que não

poderia faltar no currículo na Educação Infantil, aí eu acho que a gente teria que garantir as bases psicomotoras né, equilíbrio, tem a questão da imagem do próprio corpo, enfim todas aquelas coisas da base psicomotora, da coordenação global e fina, enfim todas as partes que a psicomotricidade defende eu acho que é fundamental para a Educação Infantil, mas aí eu acho que fica faltando o que eu acho que talvez seja o pecado da psicomotricidade, a gente esquecer de desenvolver outras coisas nas crianças. Se fala muito no protagonismo. Eu acho ele necessário, né, a gente escuta as crianças, você propôs alguma coisa. O que a criança te devolve daquilo que você propôs? E a partir do que você ouve, não só ouvir mas, ouvir de verdade, escutar né, é ouvir o que ele falou pra mim? Eu faço mais disso aqui? Eu faço menos? Eles já entenderam? Eles já chegaram lá? Esse feedback que as crianças dão precisa influenciar no quanto a gente continua fazendo aquilo ou não. Então, eu acho as bases da psicomotricidade, a questão de garantir que as crianças sejam protagonistas e falem e participem do processo né, a questão de desenvolvimento da oralidade também, acho que isso é fundamental. Acho que não podemos esquecer da questão da música, porque a gente não tem um especialista na rede né, então eu acho que a gente precisa trabalhar com música porque a questão da musicalidade também vai desenvolver ritmo né, que também é uma base importante da motricidade, que mais que eu acho que tem que ter, acho que as questões dos eixos não vai mudar muito das unidades temáticas que também estão no fundamental né. Porque mesmo que você pense esporte, eu vou dar esporte na Educação Infantil? Por que não? Aí depende do como você vai querer e que esporte é esse que você vai propor. Não dá para querer um esporte tradicional, eu preciso trabalhar a ideia mais global de esporte, uma visão de esporte educação, mas também não vejo porque não, não vejo porque não trabalhar ginástica, não vejo porque não trabalhar com lutas. Acho que todas as unidades temáticas do fund vão caber na Educação Infantil, mas a gente precisa trazer para o universo deles né, entender que eles não vão até o Z, eles vão até o D o E. O que eles precisam compreender dessas manifestações? Acho que é nesse sentido assim.

Renato: Deixa eu só completar, porque você falou Aline uma coisa que talvez você tenha conseguido traduzir melhor até o meu pensamento. Você talvez tenha conseguido expressar melhor uma coisa que eu queria falar. Você disse em relação a música. Acho que é mais por aí. Por exemplo, numa aula de Educação Física Infantil, seria importante a gente trabalhar a música por quê? Do ponto de vista psicológico a criança consegue interagir melhor, ela consegue entender melhor o que você tá dizendo, e depois de uma música seria interessante a gente trabalhar uma brincadeira, de que forma a gente poderia trabalhar essa brincadeira? O que não quer dizer que eu vá dar a mesma música que você vai dar e a mesma brincadeira. Isso vai muito do contexto, como você disse mesmo que lá na escola tem um trabalho mais integrado né, entre o trabalho da pedagogia e da Educação Física, muito provavelmente sua escola seria completamente diferente da minha mas por exemplo eu não tenho nenhuma afinidade e nunca dei aula para o infantil, vou chegar lá e aí? O que eu vou fazer? Dentro de uma aula se ela tiver uma estrutura com uma música, uma brincadeira e alguma outra coisa isso facilitaria o trabalho entendeu, sairia da questão de não necessitar de um professor com perfil, essas coisas. Como eu vou trabalhar música? Não importa. Eu por exemplo, gosto de tocar e cantar com as crianças, a Mirvane sabe que a gente trabalha junto, tem professor que tem uma facilidade maior de trabalhar com um CD, enfim, de alguma outra forma, mas naquele contexto a gente trabalharia uma estrutura de aula que

fosse condizente com a maturidade do infantil, com o interesse do infantil, entendeu, é mais nesse sentido que eu quis dizer, não seria engessar uma aula propriamente que isso não seria possível na minha opinião.

Pesquisadora: Sérgio, Lu, Rose, gostariam de comentar?

Rose: Pergunta de novo Mirvane, por favor.

Pesquisadora: Então, a gente está comentando sobre as questões que não podem faltar, das temáticas que não podem faltar no currículo da Educação Física na Educação Infantil.

Rose: Eu paro para prestar atenção no que o colega tá dizendo e me perco. Então, o que eu acho que não pode faltar no currículo é claro que tem as bases psicomotoras que a Aline comentou, eu acho que o bloco de conteúdos, aquele que a gente usa no PCN, aquele lá eu acho ele ótimo, sabe. Eu acho que dá para trabalhar tudo em qualquer idade. As brincadeiras, os esportes, mesmo as lutas, de uma forma diferente é claro, conversando e mostrando de formas diferentes. A gente sabe que não vamos colocar as crianças para fazer rinha de galo né, mas a gente pode trabalhar com todos os conteúdos. É até bastante rico isso de dar possibilidades e vários tipos de atividades pra eles. Eu acho também que naquilo que o Renato tava falando, dessa afinidade que às vezes os professor às vezes tem com determinada idade ou não, eu penso que isso é uma coisa muito subjetiva sabe, é difícil mesmo, às vezes a gente que tem essa formação da Educação Física, a relação que a gente tem com nosso corpo não é tão ótima assim que vai deixar a pessoa totalmente desinibida pro cara cantar uma música ou ficar dançando no meio das crianças, nem sempre é assim né, depende muito do ser humano, da pessoa mesmo né, é uma coisa muito subjetiva, mas pela pergunta que você fez eu acho que tem que manter sim, não pode tirar o bloco de conteúdos que são os jogos, as brincadeiras, a dança, os esportes, as lutas, a ginástica e as bases psicomotoras né, que são importantíssimas.

Sérgio: Bom Mi, em relação ao currículo eu concordo com tudo que a Aline falou, Renato, todo mundo. E pegando o que a Aline falou eu achei muito legal quando ela falou: Por que que não pode dar o esporte? Por que não pode dar uma luta? Por que não pode dar isso? Por que não pode dar aquilo? É verdade. Por que não? O que falta as vezes, o que faltou pra mim é conhecer a infância, entendeu? Essa formação de entender, porque quando eu entrei para dar aula, da mesma forma que a Amanda, eu nunca tinha dado aula, nunca tinha tido, era só contato com livros, então quando fui dar aula para o Infantil que entrou uma galerinha de 3 anos e começou a chorar eu chorava junto. Eu não sabia o que fazer. Eu olhava para eles e eu também, então vamos chorar. Rsrssrs. Então faltou isso, e aos poucos você vai pegando, você vai entendendo, porque o que eu vejo as vezes em comentários e agora que a gente assiste live pra caramba, eu acho que às vezes menospreza o Infantil. Menospreza as crianças. As crianças são capazes, muito capazes. E às vezes a gente fica com atividades que as próprias crianças falam, que coisa chata, né. Eu como já apresentei lá, eu gosto de desafiar as crianças, eu gosto de desafiar o Infantil e o Fundamental, mostrar que eles são capazes. Vamos lá! Vamos fazer. Eu acho isso importante. Então às vezes as pessoas falam. Ah criança, esporte, sei lá. Acho que isso é meio que menosprezar o infantil, a infância né. Tudo depende de como você faz isso né? Eu tô aprendendo ainda, muitas vezes eu vou lá, formulo a aula e digo, nossa que horrível, rsrsrsrs. Vou fazer de

novo. Vou mudar alguma coisa. E acredito que o Renato falou também muito legal, tem pessoas que trabalham com crianças com mais facilidade tem, mas não podemos nos esquecer que somos profissionais e estamos lá para dar aula. E nós vamos dar aula para o Infantil e para o Fundamental. Ou só infantil, então você tem que seguir a mesma linha, você tem que fazer curso, você tem que aprender, eu acho que esse tipo de coisa que nós estamos fazendo hoje, acho extremamente válida. Eu acho muito legal essas conversas, por mais que a gente discorde um do outro, eu acho que isso é de extrema importância. Porque a gente vai aprendendo, porque se eu fizer conversa só com quem fala a mesma coisa que eu, o que eu aprendo gente? Nós temos que pensar as pessoas que discordam, a gente tem que ter no grupo esse certo conflito bom, esse conflito gostoso de você ter. É sempre em uma discussão que você pensa assim, olha eu já parei para pensar a minha prática várias vezes, isso faz você parar para pensar a sua prática. Ficar num grupo onde todos falam a mesma língua, o que você vai pensar né, não agrega muito. Bom, é isso.

Pesquisadora: Verdade Sérgio. Lu, quer completar alguma coisa?

Luciana: É, todo mundo já falou né, bastante coisa em relação ao currículo, das bases psicomotoras, das brincadeiras de roda, o esporte né, você enfatizando de forma lúdica, as crianças amam, eles gostam muito de desafios né, então quando você proporciona nas aulas de Educação Infantil o esporte de forma lúdica, eles levam um desafio assim incrível, eles adoram. Agora em relação a nossa formação, os campos de experiência, o que o Renato falou, eu até comentei esses dias né, com a nossa coordenação, as APs, que seria muito legal que nas formações do ano que vem, que desse ênfase né, aos campos de experiência por partes, porque os professores estão fazendo coisas muito legais e você fala, nossa, trabalhar dessa forma, porque a gente tem muita facilidade no eu, outro e nós ou no corpo, gesto e movimento. Aí quando um amigo vai expor um trabalho das cores, formas, meo, você fala, não imaginava isso, que legal. Então seria muito legal que as nossas formações fossem por temas, igual a gente fez o ano passado, que cada um fazia a exposição de uma atividade no grupo e discutia, então eu falei que seria legal se as nossas formações fossem assim, como o Renato falou, né, que seria legal que fosse uma etapa né, porque por exemplo, a Amanda que tá tendo tanta dificuldade, se tivessem as aulas presenciais ela não teria tanta dificuldade, e até nós, que temos experiência, iríamos melhorar muito as nossas aulas, esse medo que às vezes a gente tem, ou até aquelas pessoas que falam: Nossa, lá vou eu dar aula para o Infantil, você iria com mais prazer, porque você iria aprender coisas novas, você iria ampliar o seu olhar, o seu conhecimento, então seria legal. As formações eu acho que em relação ao campo de experiência que eu acho que é uma coisa nova pra nós, acho que a formação poderia melhorar em relação a isso, explorar mais esses campos de experiência na Educação Infantil, que é uma coisa nova para toda a rede, né, eu acho que seria legal explorar mais isso para o ano que vem.

Pesquisadora: Legal Lu, Sérgio você quer falar? Não? Pensei que você queria comentar alguma coisa. Lu, você tocou num ponto muito legal e eu queria convidar vocês para a gente discutir isso que a Lu falou em um outro encontro como esse. Pode ser gente? Que na realidade o que a Lu disse que é realmente o foco da minha pesquisa, mas eu achei que era importante a gente fazer essa discussão primeiro, sobre a Educação Física na Educação Infantil, daquilo que a gente pensa sobre isso, o que o grupo pensa, para depois a gente entrar nessa questão da

formação, dos campos de experiência durante a formação, do trabalho que a gente fez o ano passado como que cada um e cada uma significou isso na sua prática. Seria possível a gente fazer um outro encontro para a gente discutir isso que a Lu está trazendo agora? O que vocês acham?

Aline: Eu topo.

Luciana: Vamos aí para a gente colocar em prática todas as nossas dúvidas.

Pesquisadora: A gente pode marcar? Como está a agenda de vocês?

Luciana: Para mim as 19h é o melhor horário.

Aline: Pra mim só é ruim a segunda e quarta.

Sérgio: Eu prefiro sexta.

Renato: Para mim pode ser.

Palestrante: Podemos marcar então dia 23 as 19h ?

Sérgio: Pra mim tudo bem.

Renato: Tudo bem.

Palestrante: Gratidão a todos, para mim e para minha pesquisa essa foi uma discussão muito rica, o Sergio disse uma coisa muito importante que é aprender com o contraditório, eu sempre aprendo muito assim. Eu vou lembrando vocês do dia 23 então.

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 2

Participantes: Aline, Lucélia, Luciana, Renato, Rose, Sérgio

Pesquisadora: A ideia hoje é falarmos sobre os grupos de estudo e a formação dos Professores de Educação Física da rede de Santo André, já que no último encontro falamos das concepções de infância e criança e sobre a importância do/da Professor /a de Educação Física na Educação Infantil. Quero agradecer a todos e todas pelo último encontro, fiquei muito feliz com a discussão que tivemos. Gostaria que contassem se já tiveram uma experiência anterior a essa de formação de professores e como foi essa experiência e como vocês vêem essa formação hoje. Depois a gente faz uma discussão sobre os grupos de estudo.

Sérgio: “Eu não tive outra experiência em formação de professores porque comecei a dar aula aqui em Santo André. Vejo a nossa formação como um espaço muito legal, muito interessante, entretanto, acredito que as formações precisam ser mais focadas, precisam ter objetivos mais bem definidos. Muitas vezes a gente percebe que a formação fica meio perdida, meio sem rumo mesmo. Às vezes eu tenho a impressão que a gente chegamos lá, não tem o que passar então vamos fazer tal coisa sabe. Faz isso, faz aquilo. Gosto muito do formato de grupo de estudo, eu sempre gostei, acho interessante esse formato desde que não seja uma coisa que tapa buraco, sabe, desde que realmente tenha um grupo de estudo, né. Vamos estudar, vamos... porque eu acho extremamente interessante a gente estudar mas quando isso passa a ser uma coisa meio tapa buraco, que é o que me parece as vezes, ah não tem nada, então agora vocês se juntem em grupos de estudo e vamos estudar. Acho bastante interessante porque, como eu falei da outra vez, acho interessante estar em um grupo onde as pessoas tenham opiniões diferentes. Eu acho que isso faz sentido para um grupo de estudo. Não acredito muito em grupo de estudo quando você junta só uma galinha que fala a mesma língua que você. Vou ficar com essa galera que todo mundo fala a mesma língua que eu. Então não tem muito crescimento. Então aqui a gente tem um grupo que é bastante diverso, eu vejo dessa forma. Eu tenho uma opinião que normalmente não bate muito com a sua, não bate muito com a Aline, eu e o Renato a gente já pensa mais ou menos igual, Rose também, então a gente tem um grupo um pouquinho mais que entra numa discussão que eu acho que isso que faz o crescimento da gente. É isso que vale a pena. Gosto também muito de formações quando são formações práticas, acho que a gente também trocando experiências, conhecimentos na prática, acho que acrescenta muito. Como as formações que nós fizemos no final do ano passado. Fizemos algumas práticas que eu achei muito legal, sabe, porque a pessoa faz as vezes a mesma atividade que você só que com uma outra visão, abordando outra coisa. Então isso dá uma clareada muito grande né? Ajuda bastante a gente pensar a aula, pensar as crianças, então eu vejo a formação dessa forma, acho que é uma formação extremamente importante que a gente não pode perder, que a gente precisa valorizar bastante isso.”

Luciana: “Eu quando trabalhava no estado tinha de vez em nunca algumas reuniões, alguns encontros mas não era formação. Eles uniam os professores de Educação Física e aí eles passavam algumas informações. Então era de vez em nunca mesmo. Então não tinha sentido porque demorava tanto para ter essas formações que quando tinha ficava muito vago as coisas, então não era uma coisa sequenciada. Eu não posso dizer que era uma formação, era uma reunião. Então

formação também só tive na Prefeitura de Santo André. Eu gosto, acho importante as formações quando estão relacionadas a grupos de estudo, porém acho que também como disse o Sérgio, algumas vezes parece que é um tampa buraco. Vamos colocar isso aí para tomar tempo. Mas eu acho que tem que ter uma organização, acho que temos que iniciar o ano com esse estudo, isso no meu pensamento, aí devagarzinho a gente ir avançando e colocando em prática o que foi estudado. Eu acho que se fizesse assim teria uma sequência né, então primeiro você estuda e depois você põe em prática o que foi estudado, o que foi entendido. Agora o que eu percebo muito nas formações que é muito assim, faz uma coisa, daqui a pouco faz outra, tá na prática, tá falando de dança, daqui a pouco você tá falando de esporte, daqui a pouco você tá falando de outra coisa, aí a gente não consegue colocar em prática no dia a dia, porque a gente tá trabalhando uma coisa aí quando fala do esporte você já deu, quando tá falando luta você só pensa em dar luta lá no fim do ano ou já deu. Eu lembro que quando a gente teve aquela formação de dança com aquele professor foi maravilhoso, eu particularmente amei, só que a dança é um conteúdo que você tem que pôr em prática para você aprender né, porque ele é um pouco difícil mas quando ele deu não tinha planejado nas minhas aulas, e eu não queria sair do meu planejamento, então eu não apliquei, então quando fui tentar aplicar já tinha esquecido tudo. Então eu acredito que a formação poderia ter um planejamento diferente para que todos os professores pudessem planejar no decorrer do ano as suas aulas pra ele tá meio que ciente do que vai acontecer para que ele pudesse pôr em prática. Eu sei que quando a Ana e Márcia falavam que quando elas chamavam os convidados não tinha data específica porque tinha que pagar e tal, elas falavam isso. Então por isso que não tinham um planejamento, mas eu acho que se a Prefeitura pensasse em algo assim no planejamento ou que nós pudéssemos organizar nosso currículo ou o nosso planejamento pessoal dentro da formação eu acho que seria muito mais rico o nosso próprio dia a dia, nossas aulas. Mas agora fica muito vago. Eu acho isso, que a formação é legal mas acho que ela fica muito vaga, muito desorganizada.”

Rose: “Diferente da visão que eu tenho de formação e no espaço para o professor, eu ainda acho que esse espaço que a gente tem na Prefeitura de Santo André uma espaço magnífico porque pelas experiências que eu tenho do Estado e de escolas particulares, onde a gente não tem esse espaço, nem pra bater papo e nem pra nada. Mesmo quando a gente tem, por exemplo no Estado. Hoje eles modificaram a quantidade de ATPC, a quantidade horas, então a gente tem um tempo maior, só que é assim, como tudo no Estado é a passo de formiga. A gente tinha lá as duas horas obrigatórias dependendo da carga horária e aí você cumpria ali, vinha a demanda da D.E., que por sinal a D.E. de Santo André, desculpem a palavra, mas é uma verdadeira porcaria, mas em questão de formação, de instruir o professor em algum sentido deixa muito a desejar, mas hoje com essa mudança que já teve, aumentando os ATPCs, o conteúdo continua o mesmo, de vez em quando a coordenadora vem com as demandas necessárias, informes, coisas para assinar mas pouco de formação da prática diária ou o trabalho da prática pedagógica sobre as habilidades que tem no currículo do Estado. O espaço que a gente tem em Santo André eu acho muito bom, o que falta mesmo igual o pessoal acabou de falar é uma organização maior. Eu vejo do tempo que eu tô desde a época do Vivências, o problema de Santo André é muito questão partidária, né, dependendo do partido que tá no poder no momento a gente tem demandas diferentes de quando tem outro partido. Outra coisa que eu acho que atrapalha muito é a parte burocrática, porque as vezes a gente tá conseguindo caminhar, igual a gente conseguiu com os

grupos de estudo aí vem outras demandas da Secretaria que corta o barato da gente, aí a gente tem que parar o que estava fazendo para se reunir e fazer uma outra coisa. O que a Lu falou eu achei bastante interessante, ela falou dos conteúdos que muitas vezes são aplicados quando elas propõem alguma formação específica como foi no caso da dança. As vezes a gente já aplicou essa atividade quando as vezes o formador chega, mesmo assim eu ainda acho válido, a gente tem mesmo essa questão de esquecer quando vai passar para o aluno, já foi, já era, mesmo anotando muita coisa, mas ainda assim eu ainda acho um espaço muito importante porque as vezes a gente não tem aquelas trocas que vem das coordenadoras mas a gente tem aquela troca com os colegas. No bater papo, a gente tá junto e dizem olha eu fiz isso, fiz aquilo não deu certo, aí a pessoa fala assim, mas olha eu fiz desse jeito e aí aqui deu e a gente pode fazer essa troca pelo menos no bate papo. A gente sabe que a gente depende também do colega, do compromisso que cada um tem, da prioridade que cada um tem, para realizar o trabalho que dá uma atrapalhada lá, mas é o que eu penso sobre a formação e o espaço que a gente tem.”

Renato: “Bom eu concordo bastante com a opinião dos colegas, também enxergo a formação como um espaço rico para que possamos trocar informações, compactuo muito com o que a Rose acabou de falar, embora as formações as vezes chegue num período que não é exatamente onde a gente vai trabalhar aquele conteúdo, mas no geral a vivência da modalidade ou da atividade agrega bastante pra trabalharmos determinados conteúdos, mesmo com o problema da memória muitas coisas conseguimos preservar né, até porque quando você vivencia a prática você tem um aprendizado que te permite a transmitir o conteúdo de forma mais significativa talvez, e a questão de conversar com os demais colegas, a gente até brinca as vezes que na hora do café a gente também está em formação porque a gente troca experiências, troca vivências, troca atividades, então isso tudo é bastante válido na minha opinião. Em relação ao grupo de estudo, a gente vai comentar depois? Porque tenho uma opinião sobre isso também.”

Pesquisadora: “Sim Renato, obrigada. Lu, Aline, querem comentar?”

Aline: “O que eu tive antes foi pouquíssima coisa, tudo muito instrumental que me incomoda muito, que era a característica da formação quando eu entrei para a Prefeitura né, essa coisa de receita de bolo me irrita um pouco vou ser bem sincera, embora eu também me encontre nessa característica. Acho que quem tá começando, que nunca trabalhou, talvez encontre neste tipo de formação um alicerce aí né, talvez deixe a pessoa mais tranquila. Mas pra mim parece como você aprender inglês e você ficar estudando vocabulário só, sabe. Você não por aquilo em prática. Pra mim não faz muito sentido alguém te ensinar dar uma aula muito específica assim, não é uma coisa que me agrada. Por isso que acho que o grupo de estudos pra mim agrada mais. Concordo com a história do café, acho que a gente conversar com as pessoas, trocar as figurinhas, não tem preço mesmo. O que a gente precisa é lutar sempre para ter a formação, pra mim faz muita diferença, pelo que eu observo em mim mesma né, porque quando eu cheguei na Prefeitura eu tinha 15 anos de trabalho com a Educação Física né e eu cheguei a dar aula em 5 escolas simultaneamente e eu vejo diferença em mim mesma, estudar faz muita diferença. Nessa pandemia eu nunca tive a oportunidade de estudar tanto quanto nessa fase, eu tenho aproveitado. Tudo que eu posso eu faço. Tenho ouvido tantas coisas que tô louca pra voltar pra escola e penso em mudar meu jeito de trabalhar. Eu gosto muito.

Lucélia: Eu trabalhei dois anos no Estado que não tem uma formação específica, depois que entramos na Prefeitura a partir do concurso chegou essa formação. É muito válido, muito importante porque a gente que vem da escola tem nossa experiência né, apesar de não com a Educação Infantil, até então eu não experiência com a Educação Infantil e a maioria vem de academia e eu encontrei bastante colegas que não tinha vivência de escola, então trocava muita figurinha e ajudava muito a questão da formação, eu lembro dessa fase de algumas escolas que eu passei que fiz extra. Então a formação, sim é importante, mas eu acho que tem que ter alguns ajustes. É muito fragmentada, cobram isso da gente mas ao mesmo tempo elas reproduzem isso. É isso que os colegas já falaram.

Pesquisadora: O Renato, a Aline e o Sérgio comentaram sobre os grupos de estudo. Na realidade o grupo de estudo é o foco principal da minha pesquisa e a gente fez todo esse caminho para chegar nesse ponto. Então eu queria que vocês comentassem sobre o grupo de estudo, como foi para vocês participarem desse grupo, o que vocês acharam, o que poderia ser feito para melhorar, se acham que vale a pena e se teve influência na prática pedagógica de vocês. A construção do grupo que a gente fez, quando a gente enviava nossas práticas pelo grupo do whatsapp e depois no momento da reunião discutíamos essas práticas em conjunto. Isso ajudou a prática de vocês?

Renato: Eu gosto bastante da ideia do grupo de estudo, acho que agrega bastante, mas tenho algumas ressalvas. Falamos especificamente sobre o formato que nós vivenciamos, isso não tira o mérito do modelo de trabalho, mas em relação ao que a gente fez especificamente eu tenho algumas ressalvas. Eu acho que para o grupo ficar ali discutindo é bastante agregador, é ótimo, a gente consegue aprofundar bastante a discussão, ir a fundo no nosso diálogo, então isso é importante né, só que eu acho que na hora de transmitir isso acaba ficando um pouco raso. Por exemplo, a gente discutiu um semestre inteiro um determinado tema e na hora que a gente ia passar esse conteúdo, transmitir a ideia e a nossa conclusão acho que acaba ficando um pouco raso, talvez por conta disso né, os grupos serem muito pequenos, mas não quer dizer que tenham que ser muito grandes também, mas um grupo muito pequeno com muitos temas diferentes na hora de transmitir, nosso grupo se apropriou bastante do tema mas na hora de transmitir acho que ficou um pouco raso. Essa formação em grupo é bastante interessante porque ela permite que a gente vá bastante a fundo na discussão.

Pesquisadora: Renato, você acha que teve algum impacto na sua prática pedagógica? Essa discussão que tivemos no grupo?

Renato: Sim, acho que teve bastante impacto as discussões e as reflexões, elas de fato refletiram na forma de pensar e estruturar nossa aula e acho que não faria nenhum sentido se isso não acontecesse né. O grupo de estudo tem muito isso né, na verdade a gente brinca muito disso né, de falar isso, a ciência ela vem, por mais que algumas pessoas acham que a teoria não se aplica a prática né, na verdade o fenômeno acontece depois do debate. Por isso eu acho que se aplica sim a nossa prática e pelo menos pra mim refletiu na minha prática sim.

Aline: Eu concordo com o Renato, também acho mega válido, mas também tenho ressalvas. A primeira delas em relação a própria gestão que propõe uma coisa que é legal, que pela fala da Fabiana mesmo você percebe que é intencional né, eu acho que é bacana, mas quando você coloca por exemplo no final do período, como

a gente tinha o ano passado, a Rose ia embora as 11h, o Renato ia embora as 11h, a Amanda. Enfim, metade do grupo vai embora, a outra faltou, enfim, a gente tem problema por exemplo na época dos jogos escolares, chegamos a ter duas pessoas disponíveis no grupo. Isso é o tipo de coisa que quebra o grupo. E a outra coisa que eu acho que fica muito faltando, principalmente no primeiro ano aconteceu muito, quando a gente ficava nas unidades escolares, o grupo não ter um roteiro que seja acompanhado por elas, não que a gente não seja adulto e não possa conduzir, mas eu acho que é o mínimo. Tem três pessoas responsáveis por isso que diga assim: Escuta, vocês estão falando sobre o quê? Vocês estão baseados em que obra? Quem é o autor base de vocês? Qualquer coisa nesse sentido, porque o que me deixou muito claro naquele ano quando a gente apresentou foi que 90% dos grupos fez o trabalho no último dia, aí eu falei pra Rose né, pelo amor de Deus me tira daqui. Uma professora, falar na frente de um grupo de professores, depois de 6 meses de discussão: A minha parte do trabalho é falar isso, isso e isso. Meu, coisa de colégio, a minha parte, que sua parte cara, vocês não passaram 6 meses? Então não é a sua parte, é a nossa né. Foi muito raso realmente. A gente queria ter ficado com o esporte educacional no primeiro ano, não ficamos e o grupo que ficou não deu um autor base, entre os 5, 6 que são mais estudados. Isso que me preocupa. A gente percebe que teve alguns grupos muito avançados que realmente pararam pra estudar, como o pessoal da avaliação e outras pessoas que nitidamente eu acho que sabiam o que estavam fazendo ali. E a coordenação alheia ao que estava acontecendo. Pelo menos pra mim foi o que pareceu, que elas não faziam ideia do as pessoas iam fazer ali. Eu acho que era o mínimo elas saberem o que as pessoas estavam discutindo ao longo do trabalho e não no último dia. Deixar um dia para apresentar e dizer: Vocês vão falar do que? Eu acho que ter um roteiro até pra gente se organizar, eu senti falta pra gente. Etapas. Nesse primeiro encontro vocês precisam estabelecer, precisam delimitar qual o assunto que vocês vão falar dentro de Educação Infantil. É um universo a Educação Infantil, vocês vão falar o que da Educação Infantil? Agora vocês precisam escolher 2 ou 3 autores base e obras base para vocês estudarem. Agora vocês precisam de um produto final. Alguma espécie de roteiro que norteasse o trabalho de todo mundo e que garantisse que ao final, porque se não fica igual o Renato falou. Dentro do próprio grupo a gente cresce, avança, mas aquele grupo que ficou com uma temática que não era a minha eu não avanço, porque pra mim pareceu tão raso, tão raso que fica só aquele dia de apresentaçõzinha de trabalho que parece mais uma perda de tempo que o que deveria ser. Porque seria um dia riquíssimo pra gente ouvir o produto de 6 meses de discussão de 7, 8 pessoas. Quer dizer, teria que ser um dia riquíssimo e acaba sendo aquele dia que a gente vai para bater papo, porque o cara mostra um slide, olha a gente falou disso mas enfim, eu pelo menos aprendi pouquíssimo com os outros grupos mas dentro do nosso grupo acho que a gente escolheu muito bem, acho que a gente foi muito feliz com a temática que a gente escolheu, de por a BNCC em prática porque realmente foi um desafio para 2019 né, desde como a gente vai fazer o planejamento até o que de fato a gente vai colocar ou não no planejamento. Há pessoas que pensam de maneiras diferentes então eu sempre acho que isso enriquece demais o trabalho, enfim, pra mim é super válido, mas fica sempre o porém, depende, tudo depende né. Tenho certeza que tem grupo que só bateu papo e talvez não tenha valido a pena muita coisa, mas essa condução do trabalho faz muita diferença. E a gente saber que dia né gente, quantas vezes marcaram vai ter grupo de estudo semana que vem, aí a gente chegava lá, não, não é grupo de estudo. Mas é na última meia hora, quando

todo mundo já foi embora, então não adianta, acho que o grupo de estudo tem que ser uma coisa muito organizada mesmo. Vai ser tal dia, nesse dia a gente tem que tá com tal coisa preparada, porque se não acaba desamarrando o andamento do negócio.

Rose: O que a Aline falou eu concordo, porque acabou que o grupo de estudos ficou mais para uma entrega de trabalho, e pensando na prática, o que mudou na minha prática, quando a gente conseguiu modificar as aulas né, lá na escola, principalmente naquele primeiro estudo que a gente fez, que nos reuníamos lá no Marek e a partir de um trabalho da Dani e aí a gente conseguiu fazer essa modificação das aulas da Educação Infantil lá na escola, no Dom Jorge. Isso foi muito importante, muito bacana, eu sinto muito hoje isso não acontecer mais né, por conta de demanda de horário, mudanças burocráticas aí, mas foi um tempo que a gente chegou de uma forma assim, que eu penso que rendeu bastante com as crianças. Mesmo que as vezes tinha dia que e turmas que a gente tinha vontade de jogar todo mundo longe, a gente conseguiu fazer um trabalho bacana dentro das aulas, com aumento das aulas durante a semana, isso foi bastante bacana. De verdade eu acho assim que eu aprendi muito mais dentro dos grupos de estudo do que nas formações em si. Porque como a Aline falou, tinha uma temática para a gente estudar, pra gente buscar, coisas sobre o assunto, eu penso que pra minha prática foi muito bom. É isso.

Sérgio: O grupo de estudo como a Aline e o Renato falaram acho que falta um pouco de organização. As apresentações eu concordo e acho que isso tem muito a ver com essa organização sabe, quando você chega lá e o grupo de estudo é uma coisa, ah hoje vai ter, mas não tem, hoje tem, as pessoas começam a pensar é um grupo de estudo ou não é um grupo de estudo? Ou você tem um negócio para que o negócio funcione e tem uma organização ou não se tem, entendeu? Eu entendo também que a gente sabe que tem muitas coisas que acontecem de uma hora pra outra na Prefeitura de Santo André né, a gente sabe disso, nós estamos vivendo isso né, muitas vezes as pessoas tem que fazer mudanças de planejamento rapidinho porque senão não há condições, eu entendo. Eu tô até mais bonzinho nesse sentido, mas precisa ser uma coisa mais organizada. Porque quando você não tem essa seriedade vinda de quem tá organizando é difícil de você tem essa seriedade de quem tá nos grupos de estudo, né. Quando você chega lá e dizem, olha, o grupo de estudo vai ser agora, e naquela muvuca eu não consigo pensar naquele momento. Sou muito sincero, quando a gente se reúne lá na formação aquele montinho, olha vamos falar de tal coisa, meu é difícil, eu tenho sérias dificuldade de me concentrar com um monte de gente sabe, eu tenho dificuldade, até para fazer planejamento eu tenho que tá tranquilo, sozinho, pensando naquilo que vai ser feito, e não naquele ahhhh, sabe, então acho que parte um pouco daí. Acredito também, como eu disse e sempre falei, eu gosto do formato de grupo de estudo porque isso sempre agrega alguma coisa né, faz você repensar a sua prática. Principalmente quando você tem no grupo pessoas que pensam diferente, né, porque se só tem pessoas que pensam a mesma coisa você não vai pensar na sua prática. Você acha que tá tudo certinho, que tá maravilhoso né. Por mais que muitas vezes a gente discorde você pára pra pensar, porque a pessoa coloca uma pulguinha atrás da sua orelha. Aqui no caso do grupo de estudo, você Mirvane, Aline, todo mundo fala, tal, a gente tem opiniões diferentes, olha deixa eu pensar nisso aí. Isso que me fez como a Aline falou estudar bastante nessa pandemia. Correr atrás de algumas coisas. Então continuo acreditando em

muitas coisas que eu acreditava mas tem algumas coisas me fez bastante repensar e a entender, pensar principalmente a Educação Infantil que eu não tenho assim tanta experiência, agora até que tô pela metade né com a Educação Infantil. Então tem coisas que a gente acaba repensando né e fazendo, mas continuo acreditando que o grupo de estudo é muito legal, mas também não acredito que a formação só no formato de grupo de estudo seria uma formação legal. Pensar uma formação só em grupo de estudo não acho legal, ao contrário que a Aline falou, eu vejo as práticas quando trazem alguma coisa, super interessante, não vejo como um modelinho a ser seguido, mas vejo as vezes as pessoas fazendo as mesmas coisas só que com um olhar diferente e isso também me faz repensar a prática, isso também me faz repensar aquilo que estou fazendo. E por mais que muitas vezes, ah é uma horinha eu penso como nunca tinha pensado em fazer isso nessa atividade e isso na comunidade que eu estou, no contexto que eu estou inserido vai fazer uma diferença enorme. Mas eu nunca tinha pensado nisso, visto isso dessa forma. Então não acredito que só grupos de estudo, mas o grupo de estudo não pode ser um tapa buraco, não temos o que fazer vamos colocar grupo de estudo, né. Porque é isso que me pareceu, isso que eu sempre comentava com o Renato, parece que a gente tá aqui pra tapar buraco. Aqueles que tiveram o primeiro grupo de estudo, concordo com a Aline, foi bem isso mesmo né, muita gente chegou lá, inclusive o meu próprio grupo foi meio, sabe, tava todo mundo uhhhh, e vamos correr atrás mas não ia né, foi complicado, porque a gente tá aqui oh, tem artigo aqui, vamos ler artigos, eu achei esse aqui, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, mas foi do jeito que dava, mas é o que eu falo, precisa de seriedade vinda de cima também. Porque se não fica o negócio, você faz, faz, faz, chega lá muda a data, tem uma reunião no final do dia, fica um negócio chato, ninguém tá prestando mais atenção em nada, só querendo ir embora almoçar. Assim fica difícil, né. É isso.

Pesquisadora: Sérgio, você acha que o formato que teve em 2017, que a gente ia nas escolas e se reunia era melhor do que como foi em 2019, que era todo mundo no mesmo espaço? Você acha que o espaço influenciou?

Sérgio: Pra mim influenciou. Eu prefiro estar mais concentrado. Eu prefiro aquele formato de 2017, só que não funcionou por conta do comprometimento das pessoas, por estar longe das APs, da coordenação o comprometimento ficou comprometido, rrsrrs. Ficou comprometido nas ações. Vamos estudar, não teve muito né, de algumas pessoas tiveram e outras não. Então ficou difícil, mas eu prefiro uma coisa mais assim do que todo mundo junto. Parece que tá meio de improviso. Então de repente em um lugar onde dá para as pessoas se reunirem mesmo sabe, porque eu, Sérgio, gosto de ter mais tranquilidade. De pensar aquilo que eu vou fazer, se vamos discutir, vamos discutir, para fazer um planejamento ou para fazer qualquer coisa, responder um google forms eu gosto de tranquilidade. Mas é difícil você ter as pessoas interessadas também.

Lucélia: Eu tô aqui lembrando o nosso grupo de estudo, eu realmente acho que não é o que vai salvar, acho que tem que ser a questão mais organizada mas. O ser humano é bem diferente um do outro né, a forma de aprendizagem, tem gente que já gosta da muvuca, do barulho, tem gente que já gosta da tranquilidade, né Sérgio, então eu acho que a questão do grupo de estudo uma opção boa, porém também acho igual o Renato que ficou algo vazio. Fica mais vazio talvez pela quantidade de pessoas, também na questão da apresentação do grupo dava pra perceber ali que teve grupo que não se dedicou, aquela coisa tô fazendo a minha

parte. E eu fiquei aqui me perguntando se talvez tivesse uma organização a longo prazo, de conteúdos, e que a gente pudesse trabalhar em cima de determinado conteúdo, e apresentando, colocando em prática, refletindo sobre essa prática e voltando de novo, eu acho que é uma coisa bem enriquecedora, nesse sentido, e foi um tapa buraco mesmo, essa questão do grupo de estudo, porque foi a primeira vez né, elas também estavam ali experimentando, eu acho que tudo pode ser ajustado. Acho que pode manter e ajustar para que seja melhorado tudo isso né. Eu gosto muito dessa questão de refletir sobre a prática. Até mesmo de você compartilhar das ideias do colega, as vezes você pensa de um jeito mas tem gente que te abre a mente e clareia e você começa a visualizar aquela atividade de outra forma, começa avaliar de outra forma, isso é muito enriquecedor.

Luciana: Agora quando foi formado o nosso grupo, eu lembro que tinha acabado de começar os campos de experiência né, a gente tava com muitas dúvidas, e aí foi bem legal que a gente colocava os vídeos no grupo e a gente ficava discutindo. Em qual campo vocês acham que se enquadram essa aula? Aí cada um colocava a aula, lembro que você colocava a aula, eu apliquei essa aula essa semana, vocês acham que se aplica a qual campo? E aí cada um refletia e ficava tentando pensar em qual campo de experiência que se enquadrava aquela aula. Então foi ampliando né, as nossas ideias, e cada um dava lá a sua opinião. Então esse tipo de discussão é legal. Porque uma pessoa tem um pensamento e aí vai expandindo né. Você fala, nossa não pensava nesse tipo de aula pra isso né. Então os grupos de estudo são muito legais pra isso, e aquele nosso grupo foi muito legal porque realmente a gente viu várias ideias e onde a gente falou, poxa legal, vou aplicar isso na minha aula. Agora em relação a formação, volto a dizer que a falta de organização faz com que não dá ânimo nas pessoas no grupo de estudo. Como muitas vezes esses grupos de estudo vinha no fim do ano, aí no fim do ano todo mundo já está bem cansado, então eu acho que se viesse uma coisa no começo do ano, essas propostas no começo do ano eu acho que talvez as pessoas teriam mais ânimo e muitos diziam assim, se eu quisesse estudar eu faria uma nova pós ou ia fazer mestrado. É o que muitas pessoas na formação falavam. Se eu quisesse estudar eu estudava mestrado e ia fazer uma pós, uma especialização, não ficava aqui em grupo de estudo. Mas porque talvez era fim de ano e as pessoas estavam bem cansadas. Então eu acho que o jeito que elas faziam a proposta que era errada, né. No momento e a falta de organização. Volto a dizer que a falta de organização da formação é isso, pega a gente de supetão. Do nada vem o grupo de estudo. Como assim? Então se fosse uma coisa que a gente já ficasse sabendo que vai acontecer, no momento que vai acontecer, e quando vai acontecer a gente já ia se preparando pra aquilo, mas do nada, de repente, aquilo que a gente já tá cansado e agora vamos para o grupo de estudo. Isso que acho, uma falta de organização e que deveria vir no início do ano. Não de forma pronta, como a Aline falou e a gente se enquadra naquilo, não seria uma coisa pronta, é onde a gente ia planejar as nossas aulas dentro disso, a gente ia se organizar, ia saber o que ia acontecer no decorrer do ano. Grupo de Estudo eu acredito que muitas pessoas fazem sim, com má vontade devido ocorrer no fim do ano. Essa é minha opinião, mas acho válido sim, tem as trocas de ideias, permite a gente se aprofundar, acho sim como o nosso foi muito legal. Acho muito importante sim.

Sérgio: Deixa eu falar só mais uma coisinha. É mais um desabafo mesmo. A gente vê a desorganização mas é claro que muitas vezes é a coordenação, mas eu

também não culpo muito elas, porque a gente vê que na Prefeitura de Santo André é tudo muito tumultuado.

Lucélia: Eu ia falar exatamente isso Sérgio.

Sérgio: É tudo muito tumultuado, eu não culpo muito elas, é tudo muito burocratizado e muitas vezes tem coisas que nós professores burocratizamos também e perdemos muito tempo com coisas que não precisam. Nunca vou esquecer que foram 4 ou 5 formações pra gente fazer uma ficha de avaliação. Uma ficha que ninguém, me desculpa mas eu não vejo resultado para o aluno aquela ficha sabe, não vejo porque aquilo, a perder aquele tempo todo discutindo formatação de ficha. Eu ficava emputecido de ficar fazendo isso. Ficar discutindo se vai colocar tal palavra numa ficha que pai não lê, que ninguém lê. Ninguém tá nem aí. Que o aluno não vai ter contato.

Aline: Só queria dizer Sérgio que eu adoro você. Rsrtrs

Sérgio: Ah tá, rsrsrs. Então a gente tem de ficar perdendo tempo com um negócio daquele. Eu acho que tem coisas que deveriam vir de cima. Olha galera, vai ser isso aqui, me desculpa, pode até falar que não sou democrático, sei lá, mas olha, vai ser isso aqui, se não der certo a gente modifica no meio do ano, melhora lá pra frente, mas não vamos perder tempo com isso. A gente perde tempo com cada coisa. Às vezes você vê toda aquela discussão aí você diz: O que isso vai trazer para o meu aluno? Não vai trazer nada. Não vai acrescentar nada. E as pessoas acham isso importante demais. Desculpa gente, não sei se sou ogro, mas eu acho demais. Então eu acho que a gente precisa parar de perder tempo com isso, tem que ser coisa prática, tem coisa que tem que vir de cima, vai ser isso, ponto acabou, vamos embora. Não vejo também que é só culpa delas. Acho também que muitas vezes se colocam em discussão e isso eu acho que muitas vezes a coordenação tem que bater no peito e falar, oh isso aqui é comigo. Ponto. Igual a Gestão da Escola muitas vezes tem que bater no peito e dizer olha, isso aqui é comigo. Porque muitas vezes vem lá de cima uma coisa e dizem olha nós vamos discutir tal coisa. Fica me parecendo que é aquele negócio, nós vamos discutir porque se essa porcaria der errado foram vocês que decidiram.

Pesquisadora: Alguém, quer comentar a fala do Sérgio ou alguma outra questão que ficou?

Rose: Eu só queria falar para o Sérgio que essa fala aí foi sensacional. Mas uma outra coisa, eu penso que as vezes o grupo de estudo sai alguns resultados muito bons e as vezes o que é para a gente ou dá aquela travada é a gente não ter o apoio da Gestão. Que nem a gente fez lá as mudanças das aulas em 2017, que a gente mudou as aulas da Educação Infantil, nem todas as escolas abriram esse precedente, até para o professor fazer um experimento né, mas eu acho que as vezes falta um pouco disso também. As vezes a gente propõe uma mudança que vai ser bacana, que vai ser boa para o aluno, porque a gente visa o aluno né, talvez pode até ser boa para o contexto da escola inteira, mas as vezes a Gestão não apoia.

Pesquisadora: Qual sugestão vocês dariam de melhorias para os grupos de estudo e para as formações? Seria em relação a organização? A Lu citou o momento que o ideal seria ser no início do ano. A Aline citou a necessidade de uma orientação

para os grupos. Seria interessante continuar com os grupos linkando eles a formações de trocas de práticas como também foi citado aqui?

Rose: Eu acho que sim, por exemplo o que a Aline falou de ser uma coisa, como vou dizer, mais certinha né, com algumas tarefas. Eu acho bacana ter porque eu acho que nem todo mundo tem as mesmas prioridades. Pelo menos pra gente ter um mínimo de um trabalho, de uma exposição de mais qualidade, não de um estudo meia boca no final. Mas eu pensei na época porque não fizeram dessa forma porque a gente tá lidando com adulto né. Mas a gente sabe que cada um tem o seu compromisso, tem suas prioridades e não tem como a gente ficar julgando as pessoas né. Mas isso que a Lu falou é verdade, no início do ano até a metade do ano pra gente colocar em prática, até porque a gente sabe das demandas no final de ano né. Festinha daquilo, Jogos Escolares, Finalizações de projetos, um monte de coisa então eu acho que essa organização teria que ser feita mesmo.

Pesquisadora: E se não tivesse uma apresentação final por exemplo? O grupo de estudo é válido porque no final a gente vai apresentar alguma coisa ou o processo dele é interessante para um conhecimento e melhoria da nossa prática? O que seria o principal?

Rose: O principal é o processo né.

Aline: Eu acho que as duas coisas.

Rose: A aprendizagem que fica. Eu penso na necessidade de apresentar a ideia para ter as visões dos outros colegas. Visões diferentes, as vezes da mesma coisa, por isso uma finalização com uma apresentação. Mas que o processo é muito mais importante do que vai apresentar no final sem dúvida.

Aline: Eu acho também, que tem o lance do processo sim, mas eu acho que quando você tem a oportunidade de todo mundo levar esse estudo a sério e a gente tivesse um bom produto vindo de todo mundo, a gente teria a multiplicação dessas possibilidades. Como é assistir uma live de uma pessoa que manja de um assunto porque ela já estudou muito sobre aquilo. A gente teria essa oportunidade. Tipo o cara estudou avaliação, eu esse ano não tive tempo pra isso, no final eu aprendo com ele. Então tem os dois processos, a discussão entre aqueles 6,7 que você sempre conversa, mas é o que a gente tava falando até agora, as vezes é uma frase que a pessoa fala que você pensa, nossa nunca pensei isso, nunca fiz assim, e aquilo muda as vezes seu jeito de fazer uma atividade. Então eu acho que tem o processo, mas o produto final em contrapartida te dá a possibilidade de ver o ponto de vista de um grupo de 150 pessoas e não de um grupo de 7, 8 pessoas.

Pesquisadora: E se no final do ano tivéssemos alguma coisa sistematizada? Tipo um livro ou um caderno de formação?

Aline: Sistematizar seria legal. Pode funcionar.

Sérgio: Sistematizar acho interessante também. Eu acho o processo muito valioso, mas a apresentação é o que a Aline falou. Ela disse muito bem, a gente precisa saber o que tá acontecendo, saber o que os outros professores estão fazendo. Se não a gente fica um ano inteiro estudando apenas um assunto. Mas acho que a apresentação é como a Aline disse no início, tem que ser uma apresentação com calma, não 4,5 apresentações num dia só, como você vai expor o que você fez? Tem que ter tempo para apresentar com tranquilidade, sem

correria. Acho então que a apresentação é válida e sistematizar também, acho legal ter um documento escrito do grupo de estudo, acho bem interessante.

Pesquisadora: Pensei nisso como algo que fique como uma fonte de consulta por exemplo, porque a apresentação se perde com o tempo né.

Sérgio: Acho que seria legal. E como a Aline disse, ter um roteirinho também seria interessante. Uma coisa mais direcionada. Uma organização. Isso faria toda a diferença.

Aline: Outra coisa que não falei e lembrei agora foi o fato da gente ter ficado em grupo de estudo por 6 meses na escola e elas não terem ido nenhuma vez lá na Unidade Escolar. Porque eu acho que não é porque a gente está nos grupos que elas não precisam vir, eu acho que é aí que elas precisam. Em uma manhã que elas visitassem duas escolas, tinha escola que era pertinho uma da outra, passasse ali meia hora com a gente falando olha o que vocês estão discutindo? Isso já daria outro andamento para o processo de quem não tava fazendo nada, entendeu?

Renato: Eu acho que uma possibilidade falando nisso que você comentou Mirvane, em relação a sistematização, eu acho que até daria para casar assim a questão do roteiro com a sistematização, por exemplo, vou só criar uma situação hipotética aqui. Na primeira etapa você vai pegar 3 autores que sejam expoentes do tema que você está discutindo, então a gente tem um prazo para entregar isso, aí tipo levante artigos que fale sobre o tema e faça uma tipo aquela carta resumo, com as principais ideias dos autores, com as conclusões dos estudos, isso por exemplo, se eu tenho um outro grupo que eu quero estudar o que o outro grupo citou eu posso usar isso que deveria ser devidamente arquivado e eu posso consultar quando quiser. Casando a questão do roteiro com a sistematização.

Pesquisadora: Obrigada Renato. Podemos concluir que o grupo de estudo foi uma boa influência para a prática pedagógica? Isso chegou nas crianças?

Todos ao mesmo tempo: simmmmmmm

Pesquisadora: Alguém que completar mais alguma coisa? Não? Obrigada a todos e todas vocês. Contribuíram muito com minha pesquisa. Gratidão a todos e todas!