

A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de Movimento¹

La Formación Continua de Profesores de Educación Infantil en el Contexto de Experiencias de Movimiento

The Continuing Training of Children's Education Teachers in the Context of Movement Experiences

Marilete Lima Botelho²

Paula Bianchi³

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil no contexto das experiências de movimento, realizado com professores atuantes de uma escola de Educação Infantil, situada na cidade de Arroio Grande - RS. O estudo apresentou como objetivo principal compreender como se dá a formação dos professores da Educação Infantil na escola quanto ao planejamento e desenvolvimento de experiências envolvendo o corpo e o movimento. Somam-se ao trabalho de construção da pesquisa os objetivos específicos: analisar e refletir sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil oferecida no âmbito da cultura de movimento; conhecer como os professores participantes planejam e estabelecem as experiências de movimento. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados o Plano Municipal de Educação de Arroio Grande (2015/2025) e o questionário. A análise de conteúdo foi empregada pela organização das informações obtidas. O marco teórico está alicerçado nos estudos sobre infância, Educação Física escolar e formação continuada de professores. Os resultados da pesquisa revelaram a oferta de formação continuada de professores baseada em formato vertical, com ausência de discussões sobre as ações pedagógicas relacionadas ao movimento e as práticas corporais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências de movimento; Formação continuada de Professores; Infância.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la formación continua del profesorado que trabajan en la Educación Infantil en el ámbito de las experiencias de movimiento. El estudio fue realizado con docentes de una Escuela de Educación Infantil, ubicada en la ciudad de Arroio Grande – RS. El objetivo principal del estudio fue comprender cómo se capacita a los maestros de primera infancia en la escuela en la planificación y desarrollo de experiencias que involucran el cuerpo y el movimiento. Además del trabajo de construcción de la investigación, los objetivos específicos son: analizar y reflexionar sobre la formación continua del profesorado de Educación Infantil ofrecida en el contexto de la cultura del movimiento; saber cómo los profesores participantes planifican y establecen las experiencias del movimiento. Para la obtención de los datos

¹ Artigo apresentado no VI Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e V Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2020.

² Licenciada em Pedagogia; Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA; Jaguarão/RS, Brasil; Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA; Jaguarão/RS, Brasil; mariletebotelho@outlook.com.

³ Orientadora do trabalho; Doutora em Educação Física; Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA; Jaguarão/RS; Brasil; paulinhabianchi@gmail.com.

foram utilizados o análise do Plan Municipal de Educação (2015/2025) e o questionário. As informações obtidas foram organizadas e interpretadas baseadas em o método de análise de conteúdo. O marco teórico se centró em os estudos sobre infância, Educação Física y formação continua do professorado. A partir de os resultados de este estudo, permitiu observar que a oferta de formação continua do professorado mantém formato vertical, com ausência de discussões sobre as ações pedagógicas relacionadas com o movimento y as práticas corporales.

Palabras clave: Educação Infantil; Movimento; Formação continua do professorado; Infância.

Abstract

This article presents the results of a research on the continuing education of teachers working in Early Childhood Education in the context of movement experiences, carried out with active teachers from a Early Childhood School, located in the city of Arroio Grande - RS. The main objective of the study was to understand how early childhood teachers are trained in school in planning and developing experiences involving the body and movement. In addition to the work of constructing the research, the specific objectives are: to analyze and reflect on the continuing education of Early Childhood Education teachers offered in the context of the culture of movement; know how the participating teachers plan and establish the movement experiences. As instruments for data collection, the Municipal Education Plan of Arroio Grande (2015/2025) and the questionnaire were used. Content analysis was used to organize the information obtained. The theoretical framework is based on studies on childhood, physical education at school and continuing education of teachers. The results of the research revealed the offer of continuing teacher education based on a vertical format, with no discussion on the pedagogical actions related to the movement and body practices.

Keywords: Early Childhood Education; Movement experiences; Continuing Teacher Education; Childhood.

1. Introdução e contextualização da temática de estudo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida a partir do componente curricular Trabalho de Conclusão do Curso II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. A temática do estudo centrou-se nas questões relacionadas à formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto das experiências de movimento.

Para a escolha dessa temática foram considerados os seguintes aspectos: i) conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças têm o direito de se apropriarem de gestos e brincadeiras da sua cultura e de se expressarem por meio das múltiplas linguagens, incluindo a corporeidade. No entanto, é sabido que, em muitas situações, as crianças têm seus cotidianos cerceados por atividades que privilegiam a linguagem escrita e falada; ii) a literatura especializada sobre infância e cultura de movimento⁴, ressalta a importância das experiências lúdicas e corporais para o desenvolvimento integral da criança (SIMÃO, 2005; SAYÃO, 2001); iii) através das observações e dos diálogos estabelecidos com professores durante o desenvolvimento da minha prática docente supervisionada na Educação Infantil (estágio supervisionado) em 2019,

⁴ Segundo Kunz (1996), o movimento, os jogos, as práticas corporais são elementos da cultura do movimento, que se constitui como objeto de estudo da área Educação Física/Ciências do Esporte.

foi possível verificar que as atividades propostas relacionadas ao movimento e o corpo geravam certo estranhamento entre os docentes da escola, pois esse tipo de atividade era entendido como algo que causava bagunça e dispersão da atenção das crianças; iv) desde 2018, a pesquisadora atua como atendente de Educação Infantil na escola campo de estudo. Diante do exposto, justifica-se o interesse em pesquisar e refletir sobre a formação dos professores da Educação Infantil acerca das experiências de movimento. Para isso, a pesquisa foi realizada com a participação dos professores efetivos, responsáveis pelas turmas de berçário, maternal e pré-escola de uma escola de Educação Infantil, situada na cidade de Arroio Grande – RS.

O estudo apresentou como objetivo principal compreender como se dá a formação dos professores da Educação Infantil na escola quanto ao planejamento e desenvolvimento de experiências envolvendo o corpo e o movimento. E como objetivos específicos: a) Analisar e refletir sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil oferecida no âmbito da cultura de movimento e b) Conhecer como os professores participantes planejam e estabelecem as experiências de movimento.

Metodologicamente, para a realização do estudo foram utilizados como instrumentos de coleta de informações: a análise do Plano Municipal de Educação de Arroio Grande (PME, 2015/2025) e a aplicação de questionário. Esperava-se realizar observações nas turmas e entrevistas orais com os professores atuantes na Educação Infantil da escola campo de estudo, no entanto, não foi o que aconteceu. Na data prevista (início letivo de 2020) houve a suspensão das aulas na escola devido à pandemia causada pelo novo coronavírus e a metodologia do trabalho teve que ser adaptada. Decorrente disso foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas e, posteriormente, enviado aos professores que aceitaram participar do estudo através de *e-mail*. É importante ressaltar que as dúvidas quanto ao instrumento foram esclarecidas por meio do grupo entre os participantes criado no *WhatsApp*. Para a leitura e interpretação das informações obtidas, utilizou-se o método da análise de conteúdo com base em Bardin (2011), o que permitiu estabelecer eixos temáticos de análise. Ao final, a partir da triangulação dos dados obtidos em todas as etapas do estudo, procurou-se destacar as questões mais recorrentes.

2. Considerações teóricas ao objeto de estudo

2.1. Alguns apontamentos sobre infância e movimento

O conceito de infância sofreu modificações ao longo do tempo. Atualmente, a concepção de infância está relacionada ao contexto político, econômico e sociocultural. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), a criança constitui-se como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade individual e coletiva na medida em que se apropria da cultura humana.

Segundo Souza (2019), o desenvolvimento da criança não se constitui como um processo natural, decorrente de estímulo externo a estruturas biológicas, a existência de característica inata do ser humano. A criança é caracterizada como um ser social em formação, cujo desenvolvimento ocorre na medida em que o patrimônio cultural é apropriado e ressignificado por ela.

Nesse contexto, Simão (2005) ressalta que as culturas infantis de movimento e expressão corporal são patrimônio cultural da humanidade e, por isso, devem ser reconhecidas como forma de linguagem. A ampliação e a vivência da cultura de movimento constituem-se como contribuição da área da Educação Física como conteúdo na Educação Infantil. Contudo, é necessário destacar que as práticas de movimentos na Educação Infantil estão voltadas, sobretudo, na abordagem desenvolvimentista, com foco na aprendizagem motora e nas atividades recreativas.

Essa realidade está associada às políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo Federal durante a década de 80, as quais difundiram as teorias da psicomotricidade nas escolas e influenciaram as práticas de movimento no contexto escolar (Simão, 2005). A adoção dessa abordagem atribuiu à Educação Física caráter compensatório e o reconhecimento como mera atividade de passatempo.

Vários estudiosos têm buscado analisar o papel do brincar e das brincadeiras, dentro da escola e também fora dela para o desenvolvimento das crianças. Segundo Moyles (2002), o brincar como prática pedagógica pode contribuir para a formação educacional e cultural da criança. Nesse sentido, Brougère (2015) complementa, ressaltando que “Sob o olhar de um educador atencioso, as brincadeiras infantis revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado” (p.2).

No processo de apropriação da cultura de movimento que ocorre através das brincadeiras, dentre as possibilidades de desenvolvimento, a aprendizagem pode ocorrer de maneira espontânea, como resposta a estímulos, nas descobertas, com diferentes formas de

brincar, de criar, de recriar e de expressar. A partir disso, Simão (2005) aponta que é necessário refletir sobre priorização das linguagens na Educação Infantil, haja vista que, mesmo sendo evidente o envolvimento das crianças pela linguagem do movimento, ainda é possível perceber uma preocupação maior por parte dos adultos em desenvolver a linguagem oral e escrita. Com o olhar voltado para as práticas de movimento na Educação Infantil, a referida autora defende:

Atualmente busca-se uma prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil que contribua para ampliação das linguagens, interações e da leitura de mundo por parte das crianças, haja vista as dificuldades encontradas pelos/as profissionais que têm a sua formação fortemente influenciada pelo modelo do esporte de rendimento. Busca-se uma Cultura Corporal de Movimento que não se pautem em um modelo “escolarizante” que objetiva antecipar conteúdos visando preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. (SIMÃO, 2005, p.168).

A organização do trabalho pedagógico, voltada para o desenvolvimento integral da criança, engloba as múltiplas linguagens, possibilitando assim, que estas interajam entre si, com o espaço, objetos, brinquedos e brincadeiras, através de propostas pedagógicas que as levem em consideração. Com base no exposto, a seguir busca-se refletir sobre a formação de professores da educação básica.

2.2. Reflexões sobre formação de professores: olhando para a formação continuada

Sobre a formação dos profissionais da educação, Marques (2003) explica que os professores que antes estudavam a teoria para se prepararem para uma prática futura, no exercício de suas funções são convidados a buscarem tempo e espaço para refletir sobre as suas próprias práticas. Estas considerações remetem à possibilidade de estar aberto ao outro e ao novo, participando de discussões que contribuam para encarar o desafio de dar continuidade ao processo de formação contínua no qual o foco principal deve ser repensar e embasar as suas práticas.

A formação continuada docente permite o compartilhamento de ideias e conhecimentos entre os pares, de inseguranças e busca por soluções, através de discussões em grupo e do trabalho coletivo. Nesse sentido, Marques (2003) descreve que:

No exercício da profissão, cumpre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. (MARQUES, 2003, p.206).

Para alguns autores estudados (Marques, 2003; Tardif, 2011; Zeichner, 2008; Pizarro et. al., 2017) é importante pensar as ações de formação continuada no contexto escolar/profissional, a partir das necessidades e interesses dos professores, compreendendo a

formação como um tempo-espaco de reflexão e reconstrução dos saberes e práticas docentes. Os professores que são pesquisadores de suas ações, no cotidiano da sala de aula, constroem saberes oriundos de suas práticas, o que lhes respalda para participar de discussões no âmbito escolar compartilhando suas próprias visões e questionamentos.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF, 2011, p.286).

Neste sentido, as experiências no contexto escolar podem se tornar temáticas da formação continuada de professores, resultando em algo com mais sentido para os sujeitos que dela participam e em uma relação estreita entre prática profissional e formação teórica. Para Marques (2003), os cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento que não contemplam a realidade do cotidiano escolar, quase nada acrescentam de significativo para a prática pedagógica do professor.

Neste processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como um foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. (MARQUES, 2003, p.207).

Segundo Zeichner (2008), é necessário romper com a formação continuada em formato vertical de cima para baixo, que trata os professores como participantes passivos, com espaço voltado para formar e executar. Acredita-se na formação continuada como oportunidade para pensar, criticar, questionar e construir conceitos. Por meio da prática reflexiva, os professores deixam de ser meros executores de um currículo pronto e acabado, embebido em uma prática como única verdade e caminho a ser seguido, assumem seus papéis de sujeitos que discutem e deliberam sobre seu processo formativo.

Considerando as reflexões sobre desenvolvimento profissional docente, Pizarro et.al (2017) criticam o fato de que os professores são ignorados no momento da elaboração de políticas educacionais.

[...] as mudanças propostas aos professores em termos de formação geralmente ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores podem trazer para os debates referentes às reformas educacionais podemos destacar aqui, no caso brasileiro, as mudanças curriculares recentes e, quando de fato lhes é oferecida a oportunidade de participar dessas mudanças, eles são reduzidos a técnicos que cumprem determinações decididas por especialistas afastados do cotidiano das salas de aula. (PIZARRO et..al, 2017, p.2).

Ao refletir sobre os saberes que alicerçam o trabalho e a formação docente, Tardif (2011), caracteriza os saberes da formação profissional como os saberes construídos dentro

das instituições de formação de professores e incorporados à prática docente por meio da formação inicial e continuada. Cabe ressaltar que na prática docente são incorporados à formação profissional outros saberes, articulados com a ciência da educação. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções que se referem a orientações de atividades educativas.

Também se integram à formação dos professores, os saberes disciplinares que se constituem a partir das disciplinas e das diferentes áreas do conhecimento, apresentadas dentro à universidade ou nos cursos de formação de professores. Soma-se aos saberes docentes sob a forma de programas escolares, os saberes curriculares, saberes estes que são definidos pelas instituições escolares aplicados pelos professores. Paralelamente aos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares, existem os saberes experienciais, que permitem uma avaliação dos outros saberes, fomentando assim uma retomada dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

É importante destacar que numa tentativa de legitimar os saberes construídos a partir das experiências na sala de aula, os saberes experienciais são produzidos pelos seus próprios sujeitos, tendo em vista que os demais saberes são selecionados, definidos e influenciados pelas instituições. Sendo assim, a formação continuada de professores que considera os saberes docentes, entre eles os da experiência, possibilita ao professor reconhecer-se como sujeito ativo, que constrói conhecimentos no decorrer de sua prática, que o encoraja a participar e decidir sobre sua própria formação.

3. Resultados e discussões

Conforme os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, referenciados anteriormente, apresenta-se nessa seção a discussão dos resultados nos eixos temáticos identificados, a saber: a) Formação continuada dos professores: realidade e desafios; e b) Educação Física na Educação Infantil: uma temática a ser investigada.

Abaixo, segue o perfil dos profissionais participantes, criado a partir da sistematização das respostas do questionário.

Quadro 1- Identificação dos participantes

| | |
|-------------------------------|--|
| DOCENTE A ⁵ | Idade: 30 anos Sexo: Feminino Atuação na educação básica: 12 anos Atuação na Educação Infantil: 12 anos Área do concurso: Professor de Educação Infantil Graduação: Magistério; Pedagogia (UNIPAMPA, 2013) Pós-Graduação: Supervisão Escolar (UNILAS, 2016) |
| DOCENTE B ⁵ | Idade: 48 anos Sexo: Masculino Atuação na educação básica: 4 anos Atuação na Educação Infantil: 1 ano e 10 meses Área do concurso: Professor de Educação Infantil Graduação: Magistério; Pedagogia: séries iniciais (UFPEL, 2000) Pós-Graduação: Supervisão Escolar (UNILAS, 2016) |
| DOCENTE C ⁵ | Idade: 35 anos Sexo: feminino Atuação na educação básica: 3 anos Atuação na Educação Infantil: 3 anos Área do concurso: Professor de Educação Infantil Graduação: Magistério; Pedagogia (UNIGRAN, 2014) Pós-Graduação: Educação Infantil e Anos Iniciais (CESUSC, 2015) e Metodologia do Ensino da História e Geografia (FAVENI, 2020) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos professores que responderam o questionário, duas são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 30 e 50 anos. Todos possuem graduação em Pedagogia, sendo que as professoras também cursaram o magistério. No que se refere ao quesito de aperfeiçoamento profissional, os três participantes possuem curso de especialização em nível pós-graduação Lato Sensu na área da Educação. Outro dado importante referente aos participantes está relacionado à área do concurso, sendo que os três professores são concursados para a Educação Infantil na qual estão vinculados atualmente.

3.1 Formação continuada dos professores: realidade e desafios

O tema que apareceu com recorrência durante a análise dos questionários demonstrou, de maneira bastante clara, a formação continuada dos professores, sua realidade e os desafios. Portanto, as discussões deste eixo temático buscaram alinhar este aspecto às concepções do professor como profissional reflexivo (Zeichner, 2008), que problematiza os saberes da experiência para gerar novos saberes e fazeres (Tardif, 2011) e de formações que privilegiem as necessidades e interesses dos professores, da escola (Nóvoa, 2001).

Considerando o PME (2015/2025) da Secretaria de Educação de Arroio Grande, constata-se que entre suas estratégias para melhoria e expansão da Educação Infantil no município consta assegurar a formação continuada para os professores desta etapa de ensino. Em relação a isso, vem ocorrendo de forma sistemática a oferta de cursos de formação

⁵ Nomenclatura utilizada para preservar a identidade dos docentes colaboradores da pesquisa.

continuada aos professores, no entanto, a partir de uma perspectiva externa, na qual os professores atuam como coadjuvantes ou expectadores.

A formação continuada ofertada pela SME do município é realizada uma vez por ano na abertura do segundo semestre do ano letivo. São dois dias de formação, sendo um dia com a presença de palestrante, que aborda temas atuais, como, por exemplo, autismo – que foi o tema do ano passado. E no outro dia são ofertadas oficinas sobre temas de diversas áreas do conhecimento e os professores escolhem em qual querem participar de acordo com as vagas disponíveis (Relato de um docente).

No caso da oferta de formação continuada por parte da escola, de acordo com os dados analisados, não há um período específico para a formação. O que ocorre são discussões sobre assuntos pertinentes ao momento atual, o que desde 2017 tem sido sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como evidencia o relato de um dos professores participantes da pesquisa: “Na escola [ocorrem] somente reuniões pedagógicas para discutir BNCC”.

Sobre isso, Nóvoa (2001) destaca que não acredita em planos centralizadores, ou seja, o que contribui significativamente para o andamento de uma escola, para a outra pode não fazer sentido. Contribuições efetivas por parte da formação continuada ocorrem na medida em que os conhecimentos e experiências compartilhadas fazem sentido para os atores inseridos no contexto, o que reforça a importância das formações ocorrerem dentro da escola, com pautas geradas a partir das demandas da sala de aula, considerando as experiências dos professores.

Autores como Marques (2003) e Nóvoa (2001) ressaltam que um bom programa de formação continuada percebe a escola como espaço de referência e o professor como agente, fortalecendo a articulação entre a atuação do professor e o espaço para discussões coletivas. Além disso, pensando os modelos de formação continuada a ser oferecida e a importância da participação dos professores na escolha desses modelos, Nóvoa (2001) explica que a formação continuada é percebida e recebida de modo particular por cada professor, assim esses momentos só geram aprendizados quando se busca refletir a respeito do que está sendo vivido pelo próprio professor.

Em relação à formação específica para o trato pedagógico das experiências de movimento e corporais com as crianças na Educação Infantil, os professores relatam não ter preparação para isso e citam a precariedade da infraestrutura da escola como empecilho.

Encontro dificuldades talvez até por falta de conhecimento da Educação Física, por não ser minha especialização. (Relato de um docente).

Dificuldade mesmo se trata de métodos, técnicas e atividades novas para trabalhar os movimentos. (Relato de um docente).

Nem sempre a escola dispõe do material necessário para realizarmos as atividades planejadas e para tanto precisamos improvisar. (Relato de um docente).

Diante disso, observa-se que os desafios mencionados pelos professores, envolvem desde a falta de formação adequada até a escassez de materiais. Decorrente dessa realidade, segundo Simão (2005), surgem práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil pautadas em esportes de rendimento, que buscam desenvolver habilidades motoras, ou em atividades recreativas compensatórias.

Assim, Simon e Kunz (2014), apontam que para o pedagogo/pedagoga possa compreender as linguagens infantis, entre elas a do movimento, os cursos de formação continuada precisam preencher a lacuna que existe nos cursos de formação inicial no que tange as questões relacionadas às experiências de movimento e o seu trato pedagógico na escola. Como uma alternativa para superar essa realidade, um dos participantes do estudo destacou o seguinte: “A troca de experiências seria um bom método para variar o nosso repertório de atividades”.

Tardif (2011) ressalta que para legitimar o direito do professor sobre sua própria formação inclui discutir e escolher em conjunto com outros atores da educação, os conteúdos e formas de desenvolvimento da formação continuada. Corroborando com esta perspectiva, Zeichner (2008) destaca a prática reflexiva como estruturante da formação docente, buscando romper com a imagem do professor como um ser passivo, que desempenha a função técnica, que coloca em prática as ideias de outros.

Diante disso, compreende-se que é necessário o investimento em políticas públicas educacionais, que incluam o professor nos processos de decisão para que as ações de formação continuada estejam cada vez mais voltadas as suas realidades, demandas e interesses.

3.2 Educação física na educação infantil: uma temática a ser investigada

Alguns pesquisadores sobre infância e Educação Física como Simão (2005), Camargo e Finck (2011) e Vaz (2003) chamam a atenção para a existência de práticas nas escolas de Educação Infantil que estão mais preocupadas em desenvolver outras linguagens que não a do movimento e, em virtude dessa priorização, ocorre um esforço constante para controlar os movimentos e disciplinar os corpos.

A partir dessa constatação, ao questionar os professores participantes sobre os tipos de atividades propostas na perspectiva do movimento e da corporeidade às crianças, observou-se

que essas experiências não são desenvolvidas de forma interdisciplinar e apresentam como objetivos principais de aprendizagem desenvolver habilidades motoras e o puro divertimento.

Trabalho algumas atividades dentro do corpo, movimento com a cama elástica e circuito. (Relato de um docente).

Realizo atividades que envolvam equilíbrio, coordenação motora, agilidade, lateralidade através de circuitos motores, brincadeiras que envolvam corpo e movimento (Relato de um docente).

Além disso, a frequência de atividades pedagógicas envolvendo o movimento varia entre cada professor e turma, como pode ser observado nos trechos a seguir.

Trabalho todos os dias. Uma vez por semana tem um horário disponível para usar a cama elástica e utilizar a praça, além disso, tem o momento do brincar livre. (Relato de um docente).

Geralmente, as atividades físicas são realizadas três vezes por semana. Procuro planejar aulas dinâmicas que contemplem corpo e movimento através de brincadeiras na sala de aula, incluindo músicas na rotina. (Relato de um docente).

Sobre isso, os estudos de Simão (2005) salientam que a Educação Física⁶⁶ como parte da Educação Infantil deve estar alicerçada em práticas pedagógicas que consideram o sujeito criança, bem como as necessidades e especificidades da faixa etária, distanciando-se dos moldes do ensino fundamental que tem a “hora da Educação Física”.

Em relação ao planejamento de atividade na perspectiva da corporeidade e do movimento com as crianças, os docentes apontaram como as principais fontes de embasamento, o livro e a internet, como evidenciam os relatos a seguir: “Pesquisei atividades na internet e no livro que a escola fornece para os professores”; “Tenho em conta as orientações do plano de curso da escola e busco atividades na internet”.

Quanto o planejamento das ações Camargo e Finck (2011) consideram que as práticas na Educação Infantil devem ser contextualizadas, passando por um processo de reflexão do professor, na seleção dos conteúdos, sobre a sua própria prática para que não se torne apenas reprodução de discursos prontos.

Não foram mencionados os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação nem produtos resultantes de discussões produzidas pelos professores nesses encontros como recursos para planejamento das ações pedagógicas. Isso reforça os relatos sobre a escassez de tempos e espaços de formação continuada, de discussão coletiva voltada à abordagem de temas da Educação Física.

⁶⁶ Compreendendo que é área da Educação Física que trata científica e pedagogicamente na escola as manifestações corporais, tais como: esporte, dança, ginástica, brincadeiras e jogos, e lutas, adotou-se, aqui, o uso da expressão Educação Física para analisar e refletir as experiências corporais e de movimento mencionadas pelos participantes do estudo.

[A formação continuada] ocorre raramente. Só nas oficinas que ocorrem apenas uma vez por ano, no Simpósio Municipal. (Relato de um docente).

A Educação Física é um dos temas abordados na jornada pedagógica ofertada na abertura do 2º semestre letivo. Porém, faz parte de uma em meio a dez oficinas oferecidas em um único dia, não há acesso para todos os educadores. E o tema não é específico para a Educação Infantil é abordado com Educação Física geral. (Relato de um docente).

Simon e Kunz (2014) revelam a existência de uma lacuna nos cursos de formação de professores, que fragmentam as áreas do conhecimento, reforçando a necessidade de aprofundamento nos cursos de formação com relação à corporeidade e a cultura do movimento para que não haja separação entre atividades de caráter intelectual e corporal. Por sua vez, Simão (2005) e Camargo e Finck (2011), ressaltam que a presença do professor de Educação Física na instituição de ensino deve ser entendida como uma complementação de uma equipe pedagógica. Sendo assim, compreende-se que a ausência de conhecimento na área de Educação Física não cabe como justificativa para o docente se isentar de trabalhar de maneira articulada corpo e movimento.

Os participantes demonstram compreender a importância do trato pedagógico das experiências de movimento com as crianças na escola. Nesse sentido, a brincadeira é a manifestação mais explorada pelos professores como mostra o relato abaixo.

A Educação Infantil aborda a etapa a qual a criança está se desenvolvendo, descobrindo o mundo a sua volta, aprendendo o que é capaz de fazer, então em minha opinião o brincar e as práticas de movimento são de extrema importância nessa fase para a exploração dessas necessidades ao desenvolvimento humano. (Relato de um docente).

Simão (2005) e Simon e Kunz (2014) salientam que concepções pedagógicas apresentam atividades fechadas e padronizadas nas quais o brincar é somente um instrumento para o desenvolvimento com vistas em preparar para o esporte ou trabalho.

Em suas concepções, os docentes consideram o brincar um elemento importante para a criança aprender a interagir com o mundo, destacando a importância do brincar para desenvolver as habilidades motoras (andar, correr, saltar, pular).

A prática pedagógica relacionada às experiências de movimento desenvolvidas pelos professores participantes na Educação Infantil baseia-se em propostas metodológicas estabelecidas em livros e lista de conteúdos recomendados pela escola, como se observa nos depoimentos dos docentes a seguir.

Sim, me baseio nas propostas do livro didático que é entregue pela escola para nós, professores, assim como também uso o conteúdo que a gente recebe da escola. (Relato de um docente).

Procuro planejar ações de movimento seguindo o projeto político pedagógico da escola, inserindo o movimento de forma integrada, também contemplando a proposta do meu planejamento diário. (Relato de um docente).

Para Vaz (2003), o primeiro passo para pensarmos as práticas pedagógicas é considerarmos que não sabemos tudo sobre as crianças, e o segundo passo é entendermos que os projetos pedagógicos não hierárquicos, no qual as áreas do conhecimento se integram, incluem postura crítica do/no conhecimento. De encontro com os apontamentos cabe ressaltar que os planejamentos que seguem “receitas” prontas, sem discutir e refletir o contexto, estão sujeitos a fragmentar as áreas do conhecimento, podendo assim impossibilitar a integração da Educação Física no cotidiano da Educação Infantil.

4. Considerações finais

A partir da realização desse estudo, foi possível perceber que a formação continuada dos professores da Escola de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola ocorre esporadicamente, sendo que os docentes exercem o papel de expectadores, sem possibilidade de propor, discutir e avaliar essas ações. Nesse sentido, pode-se dizer que o modelo de formação continuada ofertado aos docentes por parte da escola e da Secretaria de Educação do município distancia-se das ideias defendidas por Tardif (2011), Marques (2003) e Zeichner (2008) que defendem a formação de professores como um espaço de debate coletivo, contínuo e reflexivo acerca das práticas pedagógicas docentes, das suas realidades e interesses.

Tratando especificamente sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil relacionada às questões da Educação Física, observou-se que essa temática não é pautada nos eventos formativos oferecidos aos docentes. Segundo Simon e Kunz (2014) e Vaz (2003), há uma lacuna na formação inicial e continuada de professores para o trato pedagógico das experiências de movimento e com o corpo na escola. Uma das consequências disso é a criação de disciplinas ainda na etapa da Educação Infantil, priorizando as linguagens escrita e oral.

Sobre isso, Simão (2005), destaca que práticas pedagógicas que privilegiam a linguagem oral e escrita, tendem a conter os movimentos das crianças, proporcionando as práticas corporais somente em momentos de recreação ou para desenvolver habilidades de coordenação motora.

Apesar de a Educação Física ser entendida como parte da Educação Básica, inclusive da etapa da Educação Infantil, como se observa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as experiências de movimento se integrem à proposta escolar, perdendo o caráter compensatório. Nesse sentido, considera-se que os espaços de formação continuada dos professores que

atuam na Educação Infantil, concebidos e organizados de forma participativa podem contribuir para a integração da Educação Física às práticas docentes cotidianas na Educação Infantil.

Com vistas em conhecer como os professores participantes planejam e estabelecem as experiências de movimento, constatou-se que os professores têm seus planejamentos centrados em modelos externos, elaborados por outras pessoas com abordagem da linguagem do corpo e movimento em separado das demais. Para Vaz (2003), a postura passiva dos docentes nos planejamentos acarreta em uma prática pedagógica desarticulada, com áreas do conhecimento separadas em compartimentos estanques.

Por fim, diante da constatação acerca da fragmentação das áreas de conhecimento na escola, destacam-se os estudos de Simão (2005), que apontam as contribuições da cultura do movimento tratada pela Educação Física, no desenvolvimento integral da criança, através da apropriação e ressignificação dos conteúdos.

Referências

ARROIO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025)*, SME, Arroio Grande, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70ª ed, 2011.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular- Educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, CONSEDE e UNDIME, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: junho de 2020.

BROUGÈRE, Gilles. *O Aprendizado do Brincar*. Disponível em: <http://eubrincoeuaprendo.blogspot.com/p/reportagens-da-revista-nova-escola.html>. Acesso em: agosto de 2020.

CAMARGO, Daiana; Finck, Silvia Christina Madrid. *A formação do educador da infância: corpo e movimento como espaço para discussão e compreensão do brincar*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50340115-A-formacao-do-educador-da-infancia-corpo-e-movimento-como-espaco-para-discussao-e-comprensao-do-brincar.html>. Acesso em: julho de 2020.

MARQUES, Mário Osório. *A Formação do Profissional da Educação*. Cap. II. (págs.51 à 54) e Cap. V (págs. 206/207) Unijuí, Ijuí: ed, 2013.

MOYLES, Janet. *Só Brincar?: O papel do brincar na educação infantil*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antônio. *Professor se forma na escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: junho de 2020.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; Regina Célia dos Santos Nunes Barros; Marli Aparecida Bartholomae da SILVA. *Formação continuada de professores dos anos iniciais: “Seminário de Boas Práticas” como proposta de formação e integração docente*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2017v35n3p937>. Acesso em: maio de 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico*. Motrivivência, Florianópolis, n. 17, jan. 2001. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934>. Acesso em: 18 agosto de 2020.

SIMÃO, Márcia Buss. *Educação física na educação infantil: refletindo sobre a hora da Educação Física*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/4701/3879>. Acesso em: setembro de 2019.

SIMON, Heloísa dos Santos e Elenor Kunz. *O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/39749/28357>. Acesso em: maio de 2019.

SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. *A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56519/40203>. Acesso em: março de 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Cap.II (págs. 225 à 245), Petrópolis, RJ. ed; Vozes, 2011.

VAZ, Alexandre Fernandez. *Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>. Acesso em: julho 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. *Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: maio de 2020.