

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TRAINING STRATEGIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ANALYSIS OF A CONTINUING EDUCATION PROJECT FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL: ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES(AS) DE EDUCACIÓN FÍSICA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lorena de Fatima Nadolny¹

Marynelma Camargo Garanhani²

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.

²Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.

Resumo: O presente texto discute o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física. Para isso, toma como referência uma pesquisa de Doutorado em Educação que investigou como as estratégias formativas estruturaram o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física participantes de um projeto de formação realizado por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba. Os procedimentos metodológicos envolveram análise documental e entrevistas com professores(as) de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba que participaram do referido projeto. A análise interpretativa dos dados foi realizada com base na teoria da relação com o saber de Charlot e mostrou que as estratégias formativas oportunizaram relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais se refletiram em aprendizagens e desenvolvimento profissional. O sentido dado ao processo de formação continuada e às situações vividas nele por meio das estratégias formativas é que mobiliza o desejo do(a) professor(a) de aprender. E é aprendendo que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente. Frente a essas constatações e considerações, na formação continuada as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), pois agem como fontes de mobilização para o saber/aprender.

Palavras-chave: Estratégias Formativas; Educação Física; Desenvolvimento Profissional de Professores(as).

Abstract: This text discusses the professional development of Physical Education teachers, taking as its reference a Doctorate dissertation in Education that investigates how training strategies structure the professional development of Physical Education teachers who took part in a training project that was run in partnership between the Universidade Federal do Paraná



(UFPR) and the Municipal Secretariat for Education (SME) of Curitiba. The methodological procedures involved document analysis and interviews with Physical Education teachers of the Municipal Education Network of Curitiba who took part in the project. The data were submitted to interpretative analysis, based on Charlot's notion of the relationship to knowledge. This analysis showed that the training strategies promoted epistemic and identity relations with knowledge/learning, which were reflected in the teachers' learning and professional development. The meaning given to the process of continuing education, and the situations experienced in it, through the training strategies, prompted in the teachers a desire to learn; and it is through learning that professional development occurs. In view of these observations and considerations in professional development, it was seen that the training strategies structured the professional development of the teachers, acting to mobilize knowing/learning.

Keywords: Training strategies; Physical education; Professional development of teachers.

Resumen: El presente texto discute el desarrollo profesional de profesores(as) de Educación Física. De esta forma se toma como referencia una investigación de Doctorado en Educación que investigo como las estrategias formativas estructuraron el desarrollo profesional de profesores(as) de Educación Física participantes de un proyecto de formación realizado en colaboración entre la Universidad Federal do Paraná (UFPR) y la Secretaria Municipal de Educación (SME) de Curitiba. Los procedimientos metodológicos suponen un análisis documental y entrevistas con profesores(as) de Educación Física de la Red Municipal de Enseñanza (RME) de Curitiba que participaron del referido proyecto. El análisis interpretativo de los datos fue realizado con base en la teoría de la relación con el saber de Charlot y mostró que las estrategias formativas crearon oportunidades para relaciones epistémicas e identitarias con el saber/aprender, las cuales se reflejan en aprendizajes y desarrollo profesional. El sentido dado al proceso de formación continuada, y a las situaciones vividas en él, por medio de las estrategias formativas, es que moviliza el deseo del (de la) profesor(a) de aprender. Y es aprendiendo que el(la) profesor(a) se desarrolla profesionalmente. Frente a esas constataciones y consideraciones, en la formación continuada las estrategias formativas estructuran el desarrollo profesional de profesores(as), pues actúan como fuentes de movilización para el saber/aprender.

Palabras-clave: Estrategias formativas; Educación física; Desarrollo profesional de profesores(as).

O conceito de desenvolvimento profissional de professores(as) tem sofrido modificações nas últimas décadas, as quais são impulsionadas pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Em decorrência disso, tem sido considerado como um processo "a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente" (MARCELO, 2009a, p. 7).

Gatti (2009) reforça que o desenvolvimento profissional se configura com condições que vão além das competências operativas e técnicas, pois integra modos de agir e pensar, os quais implicam na mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, mas também na mobilização de intenções, valores individuais e grupais da cultura da escola. Desse modo, "[...] inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos" (GATTI, 2009, p. 98).



Assim, o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem pessoal e profissional do(a) professor(a) que se reflete na qualidade da prática docente. Ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, está em permanente construção e reconstrução. Nesse contexto, a formação continuada pode ser entendida como diferentes ações que visam ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em serviço, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes espaços (instituições educativas, universidades, secretarias da educação, ambientes virtuais, etc.) e apresentar diferentes modalidades formativas¹, modos de participação do(a) professor(a) e seus graus de autonomia, estratégias formativas, etc.

Entretanto, cabe salientar que a formação continuada é um elemento importante, mas não único do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois outros elementos influenciam esse processo, como as relações pessoais e profissionais, além do próprio contexto de atuação desse(a) professor(a).

Considerar o desenvolvimento profissional como processo contínuo de aprendizagem remete compreender à relação do(a) professor(a) com esse aprender. Assim, os estudos de Charlot (2000, 2001, 2005) auxiliam nessa discussão, o qual tem se dedicado a “[...] compreender como o sujeito² categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41), bem como identificar e conceitualizar esses processos. Seu foco está nas relações dos sujeitos com o saber e o aprender, ou seja, como o sujeito apreende o mundo e com isso se constrói e se transforma.

Ao tratar da relação com o saber, Charlot (2000, 2001) diferencia os conceitos saber e aprender. Saber, num sentido estrito, é um conteúdo intelectual; já aprender se refere a todas as atividades e seus resultados, quaisquer que sejam a natureza deles. Nesse sentido, aprender pode ser adquirir um saber (Matemática ou Biologia, por exemplo), dominar um objeto ou atividade (aprender a andar de bicicleta, dominar um objeto, etc.) ou entrar em formas relacionais (aprender a conviver em diferentes grupos sociais).

Assim, aprender tem um sentido mais amplo que saber, pois há muitas coisas a serem aprendidas e muitas maneiras de aprender que não consistem apenas em se apropriar de um saber específico, de um conteúdo intelectual.

No desenvolvimento de seus estudos, Charlot amplia a noção de relação com o saber para relação com o aprender, explicando que “[...] por ‘relação com o saber’ eu designo a relação com ‘o aprender’, qualquer que seja a figura do aprender e, não apenas, a relação com um saber-objeto, que representa apenas uma das figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, p. 86). Entretanto, o autor utiliza com frequência apenas o termo relação com o saber, justificando que o mesmo é de uso recorrente nas pesquisas das Ciências Humanas. Para Charlot (2000), as várias formas de aprender e de se relacionar com o saber/aprender são denominadas figuras do aprender e são compostas de:





- Objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”;
- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (CHARLOT, 2000, p. 66).

Frente às figuras do aprender, os sujeitos não têm as mesmas relações. Assim, Charlot (2000) apresenta três dimensões da relação com o saber/aprender³, as quais permitem compreender como se dão os processos de aprender.

Na dimensão epistêmica com o saber/aprender há atividades e relações, porém de naturezas diferentes: aprender objetos-saberes, aprender a dominar uma atividade e aprender determinadas atitudes e relações. E em cada uma dessas atividades há um sujeito engajado em relações com o mundo. Desse modo, aprender não tem um significado único para os sujeitos, não é um processo homogêneo para todos.

A dimensão identitária permite compreender que a relação com o saber/aprender é, além de uma relação com o mundo, uma “[...] relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, todo processo de aprender remete a uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito.

Por fim, na dimensão social, a relação com o saber/aprender é também uma relação com o outro. “Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele ‘fantasma do outro’, que cada um leva em si” (CHARLOT, 2000, p. 72), ou seja, um interlocutor que cada um leva de si. Essa dimensão não se acrescenta às demais, mas contribui para lhes dar uma forma singular. Em síntese, aprender é elemento fundamental para a constituição do sujeito e, portanto, do(a) professor(a), pois é por meio do aprender que ele(a) se constrói numa relação consigo próprio, com o outro e com o mundo em que está inserido (CHARLOT, 2000, 2001).

No trabalho docente, o(a) professor(a) está em constante relação com as figuras do aprender: tem acesso a diferentes objetos-saberes (livros, documentários, artigos etc.), precisa dominar objetos (como computador, máquinas de fotografar e filmar, etc.), aprende diferentes atividades (fazer um planejamento, construir pareceres descritivos e até mesmo aprender jogos e brincadeiras para desenvolver com as crianças, etc.) e estabelece relações com outros(as) professores(as), crianças, famílias, diretores(as), formadores(as), etc.

Nesse processo, o aprender passa pela história do(a) professor(a), pelas suas expectativas e crenças⁴, pela visão que tem de si, do outro e do mundo. Assim, para compreender a relação do(a) professor(a) com o aprender, é necessário considerar as



dimensões epistêmicas, identitárias e sociais desse sujeito com o aprender.

Outro ponto fundamental a se considerar é que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Tem sentido⁵ para o sujeito aquilo que tem relação com outras coisas de sua vida (coisas que já se propôs ou pensou), aquilo que produz inteligibilidade (que aclara algo no mundo) e que é comunicável (que pode ser entendido numa troca com os outros). “Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Assim, considerar o desenvolvimento profissional de professores(as) como um processo de aprendizagem é compreender que o(a) professor(a) aprende por meio de um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido. Ou seja, é compreender que, ao entrar nessas relações e sentidos, o(a) professor(a) se constrói e é construído(a) na relação consigo, com o outro e com o contexto em que está inserido.

Com base nestes pressupostos teóricos, apresenta-se uma pesquisa que teve o objetivo investigar como estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física participantes de um projeto de formação inicial e continuada para a atuação docente na Educação Infantil. O verbo estruturar é utilizado com o significado de dar estrutura, organizar, ou seja, o modo como algo é construído, organizado ou disposto para compreender como as estratégias formativas constroem o desenvolvimento profissional de professores(as). E, para iniciar, se faz necessário perguntar: o que são estratégias formativas?

Estratégias formativas: a construção de um conceito

A palavra estratégia tem vários significados⁶ e é usada em diferentes contextos. É uma palavra com origem no termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico.

No campo da formação continuada, as estratégias formativas constituem uma forma de fazer com que os(as) professores(as) reflitam sobre a sua prática, a fim de que se tornem mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem (ALARCÃO, 2010). Constituem um meio de fazer com que examinem, questionem e avaliem criticamente a sua prática (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996), pois atuam como espelhos que permitem se ver refletido(a) e, por meio deste reflexo, adquirir uma maior autoconsciência pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999). Para Carvalho; Klisy; Augusto (2006), as estratégias formativas têm influência na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer cotidiano do(a) professor(a), pois:

O confronto teórico e a construção de novos referenciais para o trabalho propiciam o desenvolvimento da capacidade de antecipar, estabelecer relações, saber explicar o que se faz,



fazer escolhas mais ativas, selecionar uma entre várias opções, aprimorar a ação e compreender as razões implícitas. Assim, o educador não fica limitado à repetição de velhos hábitos ou ações realizadas por tentativa e erro. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 119).

Partindo desses pressupostos, as estratégias formativas podem ser utilizadas na formação continuada de professores(as) para buscar aprendizagens significativas, tanto dos(as) professores(as) que estão em processo de desenvolvimento profissional, quanto das crianças, foco do processo educativo. Para isso, as estratégias precisam valorizar os(as) professores(as) e as suas habilidades de construir o conhecimento profissional que lhes é específico, por meio da análise dos contextos de suas práticas profissionais e da sistematização dos saberes emergentes dessas práticas (ALARCÃO; TAVARES, 2010).

As estratégias formativas precisam, portanto, mobilizar aprendizagens. E, para essa discussão, torna-se necessário retomar o conceito de mobilização apresentado por Charlot (2000, p. 54), que diz que o mesmo “[...] implica a ideia de movimento, mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Para o autor, diferentemente da motivação, que enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo de fora, a mobilização implica mobilizar-se de dentro, por isso a ideia de movimento. Assim, o conceito mobilização remete a um movimento interior: para aprender o sujeito se mobiliza, ou seja, investe numa atividade, faz uso de si mesmo como um recurso.

Em seus estudos sobre a relação do(a) estudante com o saber e com a escola, Charlot (2012) defende o uso do termo mobilização justificando que, quando se fala em motivar os(as) estudantes, geralmente se trata de encontrar uma forma de eles(as) fazerem o que não estão com vontade de fazer. Assim o desafio está em fazer algo para que o(a) estudante se mobilize de dentro, que faça nascer um desejo de aprender. O mesmo é válido para a formação de professores(as): o grande desafio é a mobilização do(a) professor(a), ou seja, fazer com que ele(a) se mobilize a aprender.

Assim, para que haja uma atividade, o sujeito aprendiz precisa se mobilizar, mas para que ele se mobilize, a situação vivida precisa ter sentido, que vai despertar no sujeito o desejo de mobilizar-se.

Com apoio em Leontiev (1975)⁷ e Rochex (1995)⁸, Charlot (2000, p. 55) define atividade como “[...] um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta”, sendo as ações conceituadas como operações implementadas durante a atividade e a meta como os resultados que essas ações permitem alcançar. Desse modo, o conceito de mobilização remete a outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil⁹.

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso [...]. Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p. 55).

Os recursos são, portanto, as forças de diferentes ordens que se dispõem e que são acionadas pelo sujeito no aprender; e móbil são as razões, os motivos para agir, o que produz o movimento de entrada na atividade. Nesse contexto, as estratégias

formativas podem ser consideradas fontes de mobilização, ou seja, a razão de agir, o motivo ou a causa que mobilize o(a) professor(a) a refletir na e sobre sua prática docente, para, a partir disso, ressignificá-la.

A pesquisa e os seus procedimentos metodológicos

Para identificar as estratégias formativas que estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), foi realizada uma pesquisa com professores(as) participantes do “Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil”, um projeto de formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física para a atuação docente na Educação Infantil.

O referido projeto foi desenvolvido de 2008 a 2013 com a parceria entre a UFPR e o Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, com o propósito de discutir os saberes da linguagem como movimento na formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Educação Física que irá trabalhar na Educação Infantil e também na formação continuada daquele(a) que já é professor(a) de Educação Física nesta etapa educacional.

Como uma ação do projeto, foram realizadas reuniões de estudo para discussões, trocas de experiências docentes e orientações de formação com os(as) professores(as) de Educação Física que atuavam nas escolas municipais.

A partir da análise das sínteses destas reuniões do grupo de estudo e com base em diferentes autores¹⁰ sobre estratégias e formação de professores(as), foi possível fazer o levantamento e a caracterização das estratégias formativas utilizadas no Projeto Educamovimento¹¹, as quais foram:

- **Necessidades formativas:** Objetivam subsidiar o processo de formação continuada por meio da identificação e da análise de saberes, interesses e expectativas dos(as) professores(as).
- **Narrativas escritas:** Consistem em registros da prática docente que oportunizam observá-la mais profundamente, de modo a compreendê-la (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996).
- **Leituras e estudos:** Configuram-se como fontes de aprendizagem individual e coletiva, configurando um campo de integração com outros saberes e outros cenários (PLACCO; SOUZA, 2006).
- **Formação estética:** Visa ampliar o olhar do(a) professor(a) para si, para o outro e para o mundo, para o refinamento de seus sentidos, ou seja, de sua sensibilidade “[...] para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 137).
- **Seminários:** Oportunizam ao (à) professor(a) “[...] teorizar a própria prática, de descontextualizar os conhecimentos construídos e expô-los a outros profissionais, apoiados em suas reflexões” (CARDOSO et al., 2007, p. 22).
- **Supervisão:** Consiste no “[...] processo em que um professor, a princípio mais experiente





e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 16).

Com base no levantamento das estratégias formativas, foram definidos como procedimentos metodológicos a análise documental das narrativas elaboradas pelos(as) professores(as) e relatórios produzidos ao longo do projeto e as entrevistas com professores(as)¹² de Educação Física que participaram do mesmo.

A partir da triangulação dos dados e dos objetivos propostos para a investigação, foram elencados dois temas que foram definidos como eixos de análise: Indícios do desenvolvimento profissional; Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as).

Com base nesses procedimentos, foi utilizada a teoria da relação com o saber de Charlot (2000, 2001, 2005) para a análise interpretativa dos dados, pressupostos teóricos que ajudaram na compreensão sobre as relações de professores(as) com o saber/aprender no processo de desenvolvimento profissional.

Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as)

A partir da análise dos dados da pesquisa foi possível identificar indícios do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) participantes do Projeto Educamovimento, que se revelaram em diferentes aprendizagens relacionadas à concepção de criança e às características e às especificidades do seu processo de aprender e se desenvolver; bem como referentes ao entendimento do movimento corporal¹³ como uma linguagem da criança.

Essas aprendizagens subsidiaram os(as) professores(as) na reestruturação da prática docente, a partir da revisão de práticas, espaços, tempos e materiais para o trabalho educativo com a linguagem movimento.

Além disso, os(as) professores(as) iniciaram um processo de tomada de consciência da necessidade de um olhar para as relações estabelecidas com as crianças, bem como iniciaram um processo de desenvolvimento de suas identidades como professores(as) de crianças pequenas.

Essas constatações corroboram com os estudos de Charlot (2005, p.71), o qual afirma que “[...] aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão de mundo, minha visão de vida” (CHARLOT, 2005, p. 71). Portanto, as aprendizagens dos(as) professores(as) participantes do projeto tiveram sentido, pois se refletiram em mudanças na prática docente.

Com base nesses indícios de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as),



foi analisada a compreensão dos(as) professores(as) participantes do Projeto Educamovimento acerca das estratégias formativas e as relações com o saber/aprender que foram estabelecidas no processo de formação continuada.

Assim, a discussão dos dados foi organizada em torno das estratégias formativas do referido projeto, as quais foram: necessidades formativas, narrativas escritas, leituras e estudos, formação estética, seminários e supervisão. Entretanto, neste texto apresentar-se-ão somente as estratégias necessidades formativas, narrativas escritas e formação estética, pois devido ao espaço disponível para divulgação do estudo, optou-se pelas estratégias que estiveram presentes durante todo o desenvolvimento do projeto.

As necessidades formativas

Embora houvesse uma proposta de trabalho a ser desenvolvida a partir dos objetivos do *Projeto Educamovimento*, o diagnóstico das necessidades formativas dos(as) professores(as) participantes foi uma estratégia utilizada com o objetivo de obter informações para a definição dos conteúdos da formação e das demais estratégias formativas a serem utilizadas.

O processo de diagnosticar as necessidades formativas pode ser entendido como “[...] uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir em uma lógica conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido” (DI GIORGI et al., 2011, p. 43-4). Nessa perspectiva, o diagnóstico das necessidades formativas é um processo de construção e não de determinação de necessidades, pois para conhecê-las é preciso fazê-las emergir.

Para entender a compreensão dos(as) professores(as) acerca dessa estratégia formativa, o relato da professora Chiquinha¹⁴ evidencia:

[...] no começo eu achava meio estranho porque parecia uma ação não planejada, porque em grande parte na nossa formação estamos acostumados com coisas que vêm prontas de alguém, de algum lugar, neste sentido a expectativa era de a coordenação do projeto dizer o que iríamos fazer, mas na realidade tinha um planejamento, uma intencionalidade, mas na minha ingenuidade eu não conseguia compreender. Hoje eu consigo olhar e compreender essa questão e vejo que foi muito bom, porque foi um momento coletivo (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

A fala da professora se relaciona com os estudos realizados por Scarpa (1998) e Di Giorgi et al. (2011), os quais afirmam que há práticas de formação continuada que se caracterizam pela total ausência de participação dos(as) professores(as) na tomada de decisão e na definição de objetivos, não considerando seus interesses e expectativas. Nessa concepção, os(as) professores(as) são vistos como executores(as) de propostas concebidas, muitas vezes longe das realidades e das especificidades de seus contextos de atuação (DI GIORGI et al., 2011).

Observou-se que, com o desenvolvimento do Projeto Educamovimento, os(as)





professores(as) compreenderam o objetivo dessa estratégia formativa, e a caracterizaram como uma ação coletiva, como revela a professora Encantada:

O trazer¹⁵ coletivo foi a característica do grupo. Eu acho que um grupo de formação se dá mesmo quando é coletivo, não tem hierarquias, nem imposições. Essa era a riqueza do nosso grupo (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Sua fala indica que o diálogo estabelecido entre os(as) professores(as) oportunizou a construção e não a determinação das necessidades formativas.

O professor Gustavo e a professora Marcela trazem mais um elemento para a discussão, o caráter da continuidade desse processo:

Não era fechado: Vamos fazer isso! Sempre chegava num consenso e sempre tinha uma continuidade, eu percebia dessa forma (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14). [...] não era uma proposta fechada, todo mundo construiu aquela proposta e sempre realimentando, porque as reuniões serviam para isso (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

O uso das necessidades formativas não se encerra na identificação das mesmas, mas se prolonga na tomada de decisão acerca dos percursos formativos (DI GIORGI et al., 2011). Nesse sentido, a continuidade e a realimentação desse processo oportunizaram aos(às) professores(as) a participação em algumas decisões do Projeto Educamovimento, como os temas a serem estudados, as tarefas que seriam desenvolvidas e os eventos que seriam organizados.

Assim, percebeu-se que o direito de todos(as) os(as) participantes à fala foi fundamental nesse processo:

As reuniões, as discussões, as contribuições de todos do grupo, isso era importante, todos eram ouvidos, não só a pessoa que está lá como formadora, falando, falando e trazendo a experiência própria, mas os outros também (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14). Quando era proposto um debate tínhamos direito à fala e também tínhamos a necessidade de escutar o outro (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Mas qual o reflexo disso no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as)? Ao serem ouvidos(as), os(as) professores(as) tiveram uma participação ativa na construção/reconstrução das necessidades formativas, bem como na definição de algumas ações do projeto. Assim, sentiram-se pertencentes ao processo e passaram a dar sentido à formação continuada.

E esse sentido dado aos seus processos de formação mobilizou o desejo de estudar, de buscar respostas, de aprender, como é possível observar nos seguintes relatos:

Eu percebia que tinha uma sequência que fazia com que a gente tivesse um entusiasmo, uma vontade de continuar, em busca não de um resultado, de um objetivo, mas que você sempre desse continuidade no trabalho que está realizando (Entrevista Professor Gustavo, 19/08/14). Foi uma estratégia muito rica para todos, porque estando um pouco distante da universidade, os temas nos mobilizavam a ler, estudar, a buscar mais sobre o que era proposto no grupo. Foi uma maneira que nos aproximou também da parte teórica, pelos temas, que nos fizeram buscar em outros meios, seja através de outros textos, através do diálogo com nossos amigos e colegas do projeto para tentar sanar, responder aquela pergunta ou fazer o diário (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

É necessário reiterar o conceito de sentido dado à estratégia formativa, o qual



mobilizou nos(as) professores(as) o desejo de aprender, de saber mais, de buscar respostas para resolver as necessidades de suas práticas docentes. De acordo com Charlot (2000, p.82), “uma atividade, um objeto, um lugar ligados ao saber tem um sentido não apenas porque têm uma significação, mas porque provocam um desejo. E é esse desejo que mobiliza, que põe o sujeito em movimento”.

Assim, foi possível compreender que, ao refletir sobre suas necessidades formativas, os(as) professores(as) passaram a refletir sobre o que sabiam e precisavam saber. Além disso, esse processo oportunizou também a tomada de consciência da responsabilidade por sua própria formação, levando-os a assumirem o papel de protagonistas de seus processos de formação e desenvolvimento profissional.

Narrativas escritas¹⁶

As narrativas escritas são registros que permitem contar e revelar fatos, ações e modos pelos quais os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Como estratégia formativa, as narrativas escritas permitem ao(à) professor(a) analisar o seu percurso profissional, revelar filosofias e padrões de atuação, registrar aspectos conseguidos e a melhorar (ALARCÃO, 2010).

A partir dos depoimentos dos(as) professores(as), percebeu-se que cada um(a) deu um sentido às narrativas escritas, devido às suas singularidades e às de suas relações com o saber/aprender. Mas houve consenso no reconhecimento dessa estratégia formativa como instrumento de reflexão sobre a prática docente:

A escrita é a melhor forma de estarmos repensando sobre o que estamos fazendo (Entrevista Professora Betina, 13/08/14). Eu imagino como mais um instrumento para a gente refletir. Vai ter que sentar e pensar sobre aquilo, tem que refletir sobre o que está escrito, comparando com a sua realidade, sobre aquilo que você já estudou (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14).

Ao reconhecerem que escrever implica pensar sobre o que se está fazendo, as professoras Betina e Vera Lúcia reforçam o entendimento de que construir narrativas sobre situações e/ou concepções que orientam as práticas docentes pode contribuir para analisá-las mais profundamente e compreendê-las.

Assim, compreendeu-se que, no processo de escrever narrativas os(as), professores(as) tomaram posse de diferentes saberes relativos à sua prática docente, dentre eles os saberes teóricos, conforme revela o relatos da professora Chiquinha:

Todas essas ações que o Educa proporcionou de escrever influenciaram e influenciam até hoje a construção da minha prática. Até essa semana eu fiz o relato de uma experiência que eu tive com a classe especial e tentar conversar com a teoria, criar hipóteses daquilo que eu estava imaginando é muito da natureza daquilo que veio do Educa (Entrevista Professora Chiquinha, 20/08/14).

Percebeu-se que os saberes teóricos se articularam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2005). Desse modo, além de fundamentar suas reflexões sobre as situações da prática docente,





esses saberes ampliaram o olhar para si mesmos(as) como professores(as):

Esse formato de você contar, de escrever, é importante e dá muito certo. Na hora em que você está escrevendo, você se obriga a parar e refletir mesmo. E depois quando você lê, pensa: Olha o que aconteceu. É mesmo... Olha o que eu fiz. O que deu certo e o que não deu certo. Como eu fui fazer isso naquela hora? Então é uma forma de registro que acaba mobilizando reflexões por um longo período (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14). Para mim o ato de escrever é essencial para que eu construa as minhas reflexões. [...] Porque quando você senta para escrever, você vai dando sentido para aquilo que você viveu. Você coloca no papel suas emoções, os constrangimentos das coisas que aconteceram (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Charlot (2001, p. 27) explica que “aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo daquele que aprende e, indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo”. Com base nesse pressuposto, entende-se que a construção de narrativas oportunizou aos (às) professores(as) a articulação entre a teoria estudada no projeto e a sua prática docente. Além disso, ao se tornarem protagonistas na produção de suas narrativas (ZABALZA, 2004), mobilizaram reflexões sobre seus percursos pessoais e profissionais.

Assim, a prática reflexiva mobilizada pelas narrativas escritas não se deu apenas de forma individual, mas também de forma coletiva no grupo de professores(as), pois algumas dessas narrativas escritas foram compartilhadas nos seminários e/ou lidas nas reuniões do projeto. Sobre esses momentos, a professora Encantada afirma que:

Nós sabíamos que aquilo que estávamos escrevendo não era só para nós, estávamos escrevendo para o outro. Era um momento de formação não só teu, mas também as pessoas ao lerem teriam um momento de formação (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A fala da professora revela que a construção, a leitura e a análise das narrativas mobilizaram reflexões não somente em quem escreveu, mas também em quem leu ou ouviu o relato, caracterizando-se assim como um momento de aprendizagem coletiva. Reforça, portanto, que “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...]” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Com base nessas constatações, entende-se que a construção de narrativas escritas oportunizou aos(as) professores(as) uma relação consigo ao refletirem sobre suas práticas com as crianças e ao tomarem consciência dos saberes e dos princípios que orientavam suas práticas docentes; uma relação com os outros ao compartilharem suas narrativas e seus saberes a partir delas; e uma relação com o mundo, ao se apropriarem de saberes teóricos referentes à docência com crianças pequenas. Compreendem-se, assim, as narrativas escritas como uma estratégia formativa que oportuniza o desenvolvimento profissional de professores(as), pois ao escreverem sobre as situações vividas na prática docente, podem analisá-la e tomarem consciência de suas ações e dos saberes que a fundamentam.

A Formação estética¹⁷

Ao defender a necessidade de uma educação estética como um refinamento dos sentidos, Duarte Júnior (2010, p. 185) afirma que ela possibilita que fiquemos “[...] mais



atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade sobre eles refletirmos”.

Como estratégia formativa, a formação estética visa ampliar o olhar do(a) professor(a) para si, para o outro e para o mundo, refinando seus sentidos. Ao mobilizar novos olhares, a formação estética provoca o alargamento da prática docente do(a) professor(a), pois possibilita um olhar mais sensível aos problemas educacionais que se refletirá no agir em sala de aula (NEITZEL; CARVALHO, 2011). A professora Encantada expressa o entendimento da formação estética como uma estratégia formativa que não se vincula apenas às vivências com arte, mas sim ao refinamento dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2010), ou seja, referente à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em diferentes situações:

A ampliação cultural entra na sensibilidade, a formação precisa de sensibilidade. Cada vez que sentávamos para ouvir sobre Umbará, para ler uma poesia, para fazer uma atividade com a caixa de bombom que tinha que falar um pouco de cada pessoa, era uma formação sensível e estética também, porque passávamos por lugares que não conhecíamos (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Além de explicitar algumas vivências oportunizadas por essa estratégia formativa, a professora relata que elas a levavam a lugares que não conhecia. Assim, evidencia que toda relação com o saber/aprender é também uma relação com o mundo¹⁸. Essa questão também se revela nos depoimentos das professoras Vera Lúcia e Cristal:

Amplia a tua experiência, o teu conhecimento de mundo. Um livro que a gente não conhecia, um filme que a gente não tinha conhecimento (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14). Depois também quando foram estruturados os momentos culturais, que abriram o leque não somente para o que estávamos estudando, mas para a visão de mundo (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14).

Frente a isso, ampliar saberes sobre o mundo possibilita ao(à) professor(a) não somente tomar posse de saberes que a espécie humana produziu ao longo da história (CHARLOT, 2000, 2001), mas também estabelecer uma relação consigo mesmo. Isso é evidenciado nos depoimentos das professoras Vera Lúcia e Marcela:

Acho importante, porque a gente não precisa chegar lá e começar a reunião, as discussões. É até uma válvula de escape, às vezes a pessoa chega lá meio ruim, lê uma mensagem bacana, já muda o humor ou até fica mais triste, mais emotiva, mas enfim, é importante também para a nossa vida pessoal, não só a parte acadêmica, de estudo mesmo (Entrevista Professora Vera Lúcia, 20/08/14). Às vezes você chega numa reunião e cai direto no assunto e aquilo te dava tranquilidade, diminuía a ansiedade e fazia você pensar em tantas coisas. Você lê tanta coisa sobre educação, mas lá alguém lê uma poesia e você pensa: Há quanto tempo não leio uma poesia? (Entrevista Professora Marcela, 03/09/14).

As professoras relacionam a estratégia formativa a emoções e sentimentos, o que reforça que a formação estética amplia a sensibilidade do sujeito. Assim, no processo de formação continuada, as dimensões pessoais estão integradas às dimensões profissionais dos(as) professores(as) e ambas se refletem na constituição de saberes para a prática docente, pois “[...] a maneira como cada um de nós pensa, aprende, constrói os conhecimentos e ensina está diretamente associada à imagem que temos da profissão, de nossas condições de vida, daquilo que somos” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 65).

Ao mobilizar novos olhares, a formação estética provoca o alargamento da prática





docente do(a) professor(a), pois possibilita um olhar mais sensível aos problemas educacionais que se refletirá na sua ação com as crianças (NEITZEL; CARVALHO, 2011).

A professora iniciou o encontro propondo uma discussão sobre o filme "Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças". Os professores colocaram que o filme reforçou a busca constante de melhorar a sua prática docente na escola (Síntese da reunião do grupo de estudos, 03/11/10). Para nós professores tudo que é novo, que é diferente, nos faz pensar, a gente sai da caixinha. Então todas essas estratégias diferentes do grupo faziam a gente pensar, não era só a prática e o planejamento, não era só a preocupação com o acadêmico que viria, mas também a nossa formação como pessoa (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/14).

Isso ocorre porque "a nossa relação estética com o objeto resulta de uma relação contemplativa, mas também reflexiva" (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 114). Isso é também evidenciado na fala da professora Encantada:

Os filmes que eram passados mostravam as realidades das infâncias, que talvez eu não compreendesse que os livros me falassem, mas nas imagens eu entendia as diferenças de infância, de realidade que as pessoas vivem. [...] Nós, enquanto professores de Educação Física, precisamos ver que não são só as questões do movimento que ampliam as possibilidades de se movimentar, mas até a questão da sensibilidade e da tranquilidade às vezes também constroem outras estratégias (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A fala dessa professora evidencia que filmes e documentários são materiais que podem ser utilizados na formação continuada de professores(as), porque "[...] podem criar ambientes de aproximação e aprendizagem, por seu potencial cognitivo e afetivo" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38).

Assim, a discussão sobre eles mobilizava nos(as) professores(as) análises, interpretações e opiniões que se refletiram na reflexão sobre a prática docente. Isso porque, como afirmam Neitzel e Soares (2012), o(a) professor(a), ao ampliar o seu olhar para o mundo, educa-se, humaniza-se, sensibiliza-se e passa a ver a criança de outro jeito e, como consequência, utiliza diferentes estratégias de ensino.

Outra questão evidenciada nas relações dos(as) professores(as) com essa estratégia formativa foi a participação deles(as) na elaboração dos momentos de formação estética, como revelam as professoras Cristal e Ana Paula:

[...] Foram momentos incríveis, porque cada um quis trazer o melhor de si para aquele momento. Às vezes era algo simples, mas envolvia o grupo (Entrevista Professora Cristal, 13/08/14). Eu acho bem legal, porque em alguns momentos todos tinham uma tarefa e ela fazia a gente se planejar e pensar com ansiedade. Acho que o grupo valorizou ainda mais esse momento, deu significado [...] (Entrevista Professora Ana Paula, 03/09/15).

Frente a esses depoimentos, percebe-se que envolver os(as) professores(as) nessa atividade os(as) desafiou e os(as) mobilizou a fazerem o melhor para aquele grupo de professores(as). Essa participação não foi vista somente como o cumprimento de uma tarefa, mas como uma forma de dar o melhor de si para pessoas que eram consideradas importantes. Isso se refletiu na formação de todos(as) os(as) participantes do projeto e no fortalecimento da identidade desse grupo, como demonstra a professora Encantada:

Porque a formação tem que ser pautada na sensibilidade mesmo [...]. É fundamental falar sobre a vida, não só sobre conteúdos, mas falar sobre vida, sobre experiências, das viagens, dos relacionamentos,



porque isso traz aproximação e aproximação gera sintonia, harmonia, a gente se sente próximo do outro para compartilhar as coisas que acreditamos e também para compartilhar as dúvidas, porque temos dúvidas, não sabemos fazer tudo. Se não tem essa sintonia com outra pessoa, esse diálogo, nós acabamos não nos formando e não ajudamos o outro a se formar, porque nos fechamos (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

Frente a todas essas questões, compreendeu-se o sentido dado pelos(as) professores(as) a essa estratégia formativa nos seus processos de formação continuada. Eles(as) a colocaram no mesmo nível de importância das demais estratégias formativas do Projeto Educamovimento:

[...] traz outra percepção, permite outra leitura dos seus conhecimentos. Esses momentos, diferentes dos estudos científicos, vêm num outro formato que acabam te despertando e te permitindo outra forma de pensar. Também é super válido, a gente acaba deixando de lado muitas vezes porque é um vídeo, um livro que não é científico, mas que têm um valor imenso na construção do conhecimento (Entrevista Professora Dilma, 08/10/14). A formação sensível, eu chamo de formação sensível, não sei se esse é o nome, permite que mesmo que você não se interesse por aquele conteúdo naquele momento, se você tem uma relação significativa com a pessoa que está falando [...]. Pode parecer besteira, mas seja na relação de trazer um café, uma bolacha, um filme ou mesmo uma poesia. Não pode faltar o contato na formação, acho que é primordial porque o conteúdo é importante, mas a forma como ele é tratado é fundamental (Entrevista Professora Encantada, 06/10/14).

A formação estética oportunizou uma relação epistêmica com o saber/aprender por meio da ampliação da visão de mundo desses(as) professores(as), bem como uma relação identitária ao contribuir para um olhar mais sensível para si e suas práticas docentes.

Assim, a formação estética dialoga com as demais estratégias formativas, reforçando as subjetividades dos(as) professores(as) no processo de formação continuada. Portanto, essa estratégia precisa estar presente na formação continuada de professores(as), pois pode levá-los(as) a ampliar a sensibilidade e a construção de sentidos.

Considerações conclusivas

Para apresentar conclusões se faz necessário considerar que o desenvolvimento profissional de professores(as), como um processo de aprendizagem, exige compreender as relações desse processo de aprender. Assim, a pesquisa, cujos estudos de Charlot (2000) foram apresentados, ajudou ao explicar que o(a) professor(a) aprende por meio de um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido. E é o sentido atribuído ao saber/aprender que leva o sujeito a se mobilizar e se relacionar. Assim, na formação continuada de professores(as), as estratégias formativas são fontes de mobilização, ou seja, o sentido, a razão de agir, o motivo ou a causa que mobilizam o(a) professor(a) a refletir na e sobre sua prática docente para ressignificá-la.

Diante disso, é possível concluir que as estratégias formativas do Projeto Educamovimento, como um dos contextos sociais em que os(as) professores(as) estavam inseridos(as), oportunizaram relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais mobilizaram aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

Essas relações foram estabelecidas porque as atividades oportunizadas pelas





estratégias formativas deram sentido às situações vividas pelos(as) professores(as) em seus processos de formação continuada. Assim, participar da construção e da análise de suas necessidades formativas, escrever narrativas e ampliar sua formação estética durante a participação no Projeto Educamovimento foram experiências que fizeram sentido para os(as) professores(as) e mobilizaram neles(as) o desejo de aprender. Portanto, é o sentido dado ao processo de formação continuada que mobiliza o desejo do(a) professor(a) em aprender. E é aprendendo que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente.

Frente a considerações apresentadas por meio do estudo, é possível concluir que, na formação continuada, as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), pois agem como fontes de mobilização, e dão elementos para refletir sobre princípios que precisam fundamentar o planejamento e as ações da formação continuada.

Apesar de algumas considerações estarem disseminadas na teoria sobre a formação de professores(as), considera-se que ainda estão distantes de muitas práticas de formação continuada realizadas no país. Neste cenário, sugere-se que mais estudos sobre estratégias formativas sejam realizados para ajudar na ressignificação de propostas para formação continuada de professores(as).

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição revista e desenvolvida. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, jan/jul 2012.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas



Sul, 2000.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DI GIORGI, C. A. G.; MORELATTI, M. R. M.; FÜRKOTTER, M.; MENDONÇA, N. C. G. de; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. A educação estética em múltiplas abordagens. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (orgs.). **Formação estética e artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012, p. 7-9.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5 ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai/2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

NEITZEL, A. de A.; SOARES, A. F. C. O coordenador pedagógico e a educação estética. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (orgs.). **Formação estética e artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012, p. 119-132.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. Estética e arte na formação do professor de educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, jan./abr. 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-54.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p. 207-217, maio-ago/ 2008.

SCARPA, R. **"Era assim, agora não..."**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev/1986.





ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Artigo recebido em: 20/03/2019

Aprovado em: 13/05/2019

Contato para correspondência:

Lorena de Fatima Nadolny. *E-mail*: lorenaedf@gmail.com

Notas

1 “Formas que as atividades de formação adotam no desenvolvimento dos processos formadores, devido a alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso: o modo de participação (individual ou coletivo), o nível (organizadores, ‘especialistas’, assessores, participantes, etc.), o grau de implicação exigido dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com que são desenvolvidos, por exemplo, cursos, seminários, formação em instituições, etc.”. (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

2 Para Charlot (2000, p. 33, grifos nosso), um sujeito é: “um **ser humano**, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um **ser social**, que nasce e cresce numa família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um **ser singular**, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ele ocupa nele, às suas relações com os outros, à própria história, à sua singularidade”.

3 O termo **relação com o saber/aprender** é utilizado nesse estudo para enfatizar que toda relação com o saber é também uma relação com o aprender.

4 O termo **crenças** será utilizado para se referir “[...] as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar” (RICHARDSON, 1996 apud MARCELO, 2009b, p. 15).

5 Para Charlot (2000, p. 56), “tem ‘significação’ o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Que será sentido, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema”.



6 Com base na consulta realizada em <http://www.significados.com.br/estrategia/>. Acesso em: 26/06/14.

7 LEONTIEV, Alexis (1975). **Activité, conscience, personnalité**. Tradução Francesa. Moscou: Éditions Du Progrès, 1984.

8 ROCHEX, Jean-Yves. **Le Sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.

9 "O termo utilizado em francês é 'mobile', substantivo de 'mobiliser', Utilizaremos o termo 'móbil' em português que, embora pouco frequente, guarda o significado que o autor pretende dar para diferenciar mobilização (que implica um movimento do interior para o exterior) de motivação (movimento do exterior para o interior)" (CHARLOT, 2001, p. 20).

10 Shulman (1986), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Scarpa (1998), Zabalza (2004), Placco; Souza (2006), Cardoso et al. (2007), Santos (2008), Alarcão (2010), Alarcão; Tavares (2010), Di Giorgio et al. (2011), Neitzel; Carvalho (2011), Neitzel; Soares (2012) e Duarte Júnior (2010; 2012).

11 Para facilitar a leitura, será utilizada a partir de agora a denominação *Projeto Educamovimento*, uma das formas pela qual o projeto passou a ser chamado pelos participantes durante o seu desenvolvimento.

12 Participaram ao longo do projeto um total de 22 professores(as) de Educação Física, dos quais alguns(as) participaram desde o seu início e outros(as) entraram e saíram do grupo de estudos de acordo com o seu interesse e/ou convite da coordenação do projeto. Desses(as) professores(as) participantes foram selecionados 12 que participaram do projeto por um período de no mínimo 3 anos. Dos 12 professores(as) selecionados(as), 11 retornaram o *e-mail* enviado e aceitaram participar da pesquisa.

13 O movimento corporal é considerado nesse estudo como uma linguagem que permite à criança agir no meio em que está inserida, por meio da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação com base nos estudos de Garanhan (2004).

14 Para preservar o anonimato, os(as) professores(as) participantes da pesquisa escolheram nomes fictícios.

15 Termo utilizado pela professora Encantada para se referir à construção coletiva das necessidades formativas.

16 No Projeto Educamovimento, a produção de narrativas escritas foi utilizada com o objetivo de os(as) professores(as) registrarem suas crenças e práticas, refletirem sobre elas e partilharem com os(as) colegas e, ao longo do projeto, essa estratégia formativa foi utilizada de diferentes formas: narrativas a partir de perguntas pedagógicas, redação de casos, diários e cartas.

17 Partindo do entendimento de que a educação estética não se vincula apenas às vivências com arte, mas ao refinamento dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2010), diferentes experiências estéticas foram propostas durante o desenvolvimento do Projeto Educamovimento, como apreciação de filmes, documentários e obras literárias. No ano de 2011, os(as) próprios(as) professores(as) passaram a organizar e desenvolver os chamados momentos culturais.

18 Para Charlot (2001, p. 27), "[...] o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal".

