


O lúdico no processo de formação continuada de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo de caso da EAPE

 José Manoel Montanha Soares*
Marcelo Resende Teixeira**
Gisele Ferreira Tacca***

Resumo: Este artigo procura analisar a importância da prática sistematizada de jogos e brincadeiras na formação continuada - FC de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Verificou-se de que forma se organizou a prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar a partir das experiências vividas em um curso de FC ofertado pela EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Neste Estudo de Caso, entrevistamos e observamos cinco professores de cinco Regiões Administrativas diferentes. Foi possível verificar que eles professores apresentaram percepções bastante similares sobre a utilização de jogos e brincadeiras em suas aulas, tendo em vista a sua participação ativa no curso, demonstrando mudanças em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Brincar. Formação Continuada. Prática Pedagógica.

* José Manoel Montanha Soares é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1996), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade de Brasília (2004), mestre (2008) e doutor (2012) em Política de Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em Políticas Públicas de Esporte e Lazer pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (2016). Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: zemontanha@outlook.com

** Marcelo Resende Teixeira é graduado em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2007), especialista em Administração e Marketing Esportivo pela Universidade Gama Filho – UGF, mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília - UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: marinresende@yahoo.com.br

*** Gisele Ferreira Tacca é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Psicologia da UnB, mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora formadora na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: gisele.tacca@edu.se.df.gov.br

Introdução

A formação contínua é inerente a vida humana, desde o nascimento até nosso último momento de vida estamos em processo de aprendizagem. Desta forma, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais estamos inseridos. O processo de aprendizagem é mais do que simplesmente receber informações ou apenas conhecê-las, é compreendê-las na sua complexidade histórica, política e social, é tornar este movimento parte de nossa vida, transformar-se com ele e a partir dele.

Lembramos que, durante muito tempo, a formação continuada foi entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (ALVARADO-PRADA et al. 2010, p. 347)

Neste cenário, abre-se a possibilidade de formações apenas para atender ao mercado, influenciadas pela difusão do pensamento neoliberal, os quais nem sempre estão preocupados com a formação integral dos sujeitos. Sob o lema da “inovação” e “modernização”, adequa o papel da escola, já no momento da formação continuada - FC dos professores, ao ensino de competências e habilidades em detrimento à transformação humana da comunidade escolar (LAVAL, 2019).

Ainda de acordo com Alvarado-Prada (2010), há uma dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de FC, pois nestes, aprende-se teorias educativas, sociológicas, psicológicas e filosóficas e, no entanto, ignoram o cotidiano escolar. Em oposição a esse discurso, é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria e prática que, se devidamente compreendidas, promovem um processo de formação. (ALVARADO-PRADA et al., 2008).

Neste sentido, a FC deve ser parte de um processo de aprendizagem que requer múltiplas relações: relações pedagógicas, relações políticas, relações sociais, relações afetivas, relações interpessoais, inseridas nas diversas dimensões: culturais, ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas e filosóficas. Assim, entendemos que o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente, se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem. A incorporação dessas relações depende de fatores históricos e fatores sociais

cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos que fazem parte (ALVARADO-PRADA et al., 2008).

No que tange a formação continuada¹ educacional, os professores só terão materializado este conhecimento se este estiver diretamente ligado ao que fazer pedagógico de sua realidade, desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro de uma determinada cultura, criando e ressignificando esta. Para Freire (2001), a FC é um processo inconcluso e só faz sentido quando

este respeita o outro em seu inacabamento, reafirmando que a educação e a formação permanente se fundam nesta eterna incompletude, diz o autor, “no saber que podemos saber mais” (p.70). Paulo Freire questiona a prática em torno da formação de professores que tem valorizado mais a compra de “módulos” com doses de conteúdos considerados “certos” para melhorar a qualidade da educação.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71).

A FC de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo principalmente de situações geográficas, políticas, econômicas, conforme enunciado em Alvarado-Prada (2010). É importante ressaltar que ainda hoje, ela é compreendida como uma ação governamental voltada a suprir lacunas existentes na formação inicial docente, com o objetivo de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar.

Questionamos conceituações do tipo: “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, pois a nosso ver correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista/funcionalista de educação que apresentam uma preocupação tão somente voltada para a eficácia e a eficiência na educação, tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais, cujo foco principal é apenas o lucro.

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 65)

O valor da educação está justamente na possibilidade do processo de crescimento humano, humanização das relações, respeito à diversidade, justiça social e tolerância, ou seja, é no processo dialético que se faz educação de qualidade, não em pacotes prontos, modulares, como se tem observado. Estas concepções que a nosso ver fazem da educação uma “ferramenta funcionalista” têm implícita de um lado, a desconsideração dos saberes dos professores e, de outro, o entendimento de que o que falta são os conhecimentos científicos acadêmicos e desta feita, devem ser adquiridos de seus detentores acadêmicos para enfim tirar os professores de sua ignorância ou falta de capacidade. Diante disso, a FC é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” dentre outras denominações visivelmente equivocadas. Neste entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas prontas e não autores dentro do processo educativo crítico e reflexivo, e nem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Afirmamos que somente por meio da reflexão crítica é possível compreender o papel da FC, é só no exercício desta incompletude que Paulo Freire nos coloca, que podemos situar o papel que assume os educadores diante de seus estudantes. Para além de qualquer “fórmula mágica” advogada por formações aligeiradas e pré-concebidas, a FC é um exercício de humanização, sensibilização e transformação política permanentes.

Isto posto, o presente texto é resultado de uma experiência profissional que foi acumulada nos últimos três anos (2018-2020), a partir da constituição da primeira turma do curso: “Jogos e brincadeiras na escola: práticas corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” da EAPE². O curso é ofertado anualmente, e tem uma carga horária de 120 horas, sendo possível, a nosso ver, estabelecer trocas profícuas e laços aprofundados com os seus cursistas.

Com o intuito de compartilhar esta experiência surgiu a preocupação voltada para a percepção que os professores têm de suas próprias intervenções pedagógicas junto aos estudantes, enfatizando o lúdico como conteúdo de suas aulas. Acompanhamos neste triênio uma turma mista, composta de professores de educação física em sua grande maioria, mas contando também com pedagogos, orientadores educacionais, supervisores escolares e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Entendemos que ofertar um curso voltado para práticas corporais e seus possíveis desdobramentos, pode ser, inicialmente, algo desafiador por se tratar de uma proposta que vai na contramão de uma prática pedagógica, no caso da educação física que, historicamente, está constituída e relacionada ao “fazer prático” racionalizado, ao mecanicismo e à funcionalidade e

rendimento do corpo, além do foco tradicionalmente voltado às expectativas em torno da formação acadêmica, por décadas. Somado a isso, foi possível observar a própria memória dos cursistas sobre a Educação Física quando eram estudantes da educação básica que, notadamente, não tiveram contato com a disciplina para além da escola, pois:

A Educação Física recebeu a visão tecnicista nas leis nº 5.540/68 e 5.692/71 - reforçando o seu caráter instrumental-prático, caráter que veio zelar pela preparação e manutenção da força de trabalho. Além disso, visou assegurar a mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, recebendo assim, a conotação de um fazer prático sem significado de uma reflexão teórica, ou ainda, educação mecânica e alienante. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 89),

Analisar a trajetória das práticas corporais na escola nos permite reconhecer traços perenes da ligação metodológica das práticas corporais com este “fazer prático” militarizado e pouco reflexivo, talvez ainda em consonância com uma perspectiva de intervenção pedagógica onde o pensar, sempre esteve afastado do fazer, e vice e versa, estabelecendo um antagonismo como partida e chegada.

Ainda neste sentido, não podemos ignorar o caráter fundante da relação educação e a estrutura societal vigente, tendo em vista que a própria formação inicial em educação física, vai primordialmente se dar nas escolas militares através da utilização dos métodos ginásticos europeus, ou seja, a aplicação dos métodos de ensino nos cursos de educação física no Brasil está imbuído de disseminar o ideário do “corpo forte”, “corpo robusto”, “corpo produtivo” e “corpo saudável”. Identificamos desta forma que as práticas corporais têm um longo histórico ligado a métodos e técnicas consideradas puramente biológico-corporais, tendo em vista sua aproximação com relações de poder entre a ciência vigente (positivista) e a sociedade capitalista dominante.

De encontro a tal cenário, estamos trabalhando com uma proposta de formação que se fundamenta no lúdico, ou seja, em um componente cuja especificidade é proporcionar o contato afetivo do professor com seus estudantes, considerando suas experiências, histórias de vida, intervenção e exercício da docência. Para tanto, nosso estudo permeia reflexões sobre professores e sua imersão na cultura escolar através do espaço/tempo proporcionado pelo lúdico/brincar como forma de intervenção pedagógica, visando compreender como eles interpretam suas próprias experiências, nesse contexto, enquanto docentes em processo de FC. Diante disso, podemos inferir que o curso de FC proposto a esse grupo de professores foi, e é um espaço de ressignificação de suas trajetórias construídas ao longo da docência na educação básica em contato direto com os conhecimentos pertinentes ao campo acadêmico em que estão

situados (Educação Física, Pedagogia etc;) e vale ressaltar que esta resignificação foi experimentada em vários momentos do curso mas, sobretudo, vivenciada a partir do exercício docente na escola com o estudante.

A FC e os professores: quais caminhos percorrer?

Compreendemos que a cultura é a ação transformadora dos sujeitos ao longo do tempo, modificando a maneira de pensar, agir e sentir, ao ponto que estamos sempre em exercício de mudança. Só é possível compreender o papel da FC se compreendermos quais contradições estão presentes na cultura humana.

Neste sentido, é necessário compreender quais são os fundamentos da formação inicial dos professores para entender onde, ou em que estão ancorados as suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e que repercutem na sua ação docente. Segundo Eckert-Hoff (2002), os professores tendem a valorizar a maneira como foram ensinados, privilegiando uma relação com os estudantes hermética, possibilitando pouca autonomia e independência, muitas vezes “incapazes de pensar por si mesmos, de analisar algo de maneira crítica e com ideias criativas, de modo a construir e reconstruir seus conhecimentos” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 96). Faz-se necessário deixar de encarar o conhecimento como algo estático e fragmentado para reconhecê-lo como um processo dinâmico, em permanente (re)construção.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter afetivo, histórico, político, social, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 98)

A FC e a gestação de um professor reflexivo e atuante no seu cotidiano escolar não acontece de forma intuitiva e muito menos automática, ocorre por meio da valorização das suas experiências/vivências e pelo desenvolvimento das inúmeras ações relacionadas às suas histórias de vida e narrativas autobiográficas. Desta forma, entendemos que a valorização dos professores como pessoas e profissionais depende/está vinculada ao destaque que se dá aos saberes que produzem ao longo de suas experiências cotidianas na escola e na vida. De acordo com Nóvoa (1999, p. 128), a FC deve seguir alguns princípios, em que:

- a) O adulto em formação é portador de uma história de vida. Mais importante do que pensar em *formar* este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma;
- b) A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na triplíce dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes);
- c) Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber.

Acerca de diferentes interpretações, concordamos com Nóvoa (1999) quando anuncia que a formação continuada não é “ensinar” algo a alguém, para muito além disso é, antes de tudo, problematizar. Não é consumo, mas, em grande verdade, é o anti-consumo de algo que se assemelhe a alguma coisa pronta e acabada. Educação não se faz como fim, e sim como meio, como trajetória, como caminho a ser percorrido, a FC jamais é ponto de chegada, ela é processo.

Uma outra questão importante que precisamos ressaltar é a procura dos professores por FC, pois nos parece que existem duas culturas, a “cultura acadêmica” e a “cultura escolar”, e em alguns casos são praticamente incomunicáveis, mesmo estas sendo interdependentes quando nos referimos às licenciaturas. Assim, por vezes os professores se veem como meros “objetos de pesquisa” ou se sentem incapazes de voltar à universidade.

Em alguns contextos, os professores sequer têm acesso aos resultados das pesquisas, as quais foram convidados a participar.

Em primeiro lugar, como o histórico da relação entre a academia e as escolas traz a marca de uma assimetria de lugares de poder, a aproximação entre ambas durante o período viu-se afetada pela dificuldade dos sujeitos para trabalhar em conjunto, seja pela falta de hábito de fazer isso, seja por disporem de condições materiais muito diferentes, ou, finalmente, por viverem culturas institucionais muito diversas. (CORREA E CASTRO, 2015, p. 47)

É possível notar que a aproximação com o mundo acadêmico gera insegurança e até desconfiança para os professores, e ainda a dificuldade de lidar com o tempo e a realidade cotidiana da escola também afetam estas escolhas. Em contrapartida e talvez ainda seguindo a cultura de um modelo de transferência de conhecimento, alguns professores resistem às ações de FC. Soma-se a isto que parte expressiva das ações voltadas para a FC desenvolvem-se sob a orientação de programas de governo específicos, voltados para o objetivo de atingir metas específicas e quantificáveis. Isto é, a educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, e por tal razão sofre os

condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados (LAVAL, 2019).

Contudo, a FC é um processo unicamente humano, que acontece durante toda a existência de uma pessoa. É o aprender que nos torna humanos, e enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender para nos humanizarmos. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. Como diz Assmann (1998, p. 36), “vida é, essencialmente, aprender, e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente.”

Caminho metodológico

A pesquisa aqui apresentada é do tipo descritivo, com uma abordagem qualitativa, utilizando o método Estudo de Caso. O objetivo foi obter o máximo de informações possíveis dos cursistas e do seu cotidiano escolar, possibilitando um conhecimento contextualizado e detalhado do papel da FC na prática pedagógica dos professores na escola. Apesar deste tipo de estudo não permitir a generalização dos dados obtidos (GIL, 1999), e esta não é a nossa intenção, consideramos adequado para o delineamento da pesquisa, pois a análise dessa realidade específica poderá trazer dados relevantes para o trabalho de outros educadores.

A amostra não probabilística e intencional foi restrita a cinco professores participantes do curso, dois pedagogos e três professores de educação física. Para a coleta de dados, utilizamos a análise do discurso em entrevista semi-estruturada, apoiada em roteiro com questões previamente elaboradas e observação assistemática não participante, na qual o registro dos fatos aconteceu de maneira informal e espontânea (LAKATOS; MARCONI, 1999).

O tema que nos propomos analisar tem sua relevância tendo em vista que a proposição de políticas de formação de professores é um dos alicerces para a educação pública de qualidade. O recorte deste estudo guarda uma relação estreita com um modelo de intervenção que tem como ponto de partida diálogos e exposições dos participantes, as quais foram feitas pelos professores e professoras cursistas do curso “Jogos e brincadeiras na escola: práticas corporais na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Usaremos a metodologia Estudo de Caso pois como coloca Yin (2005), estas representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como”, “o que” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Assim, pensando no trabalho que o professor realiza junto aos estudantes, gestão e comunidade escolar como um todo, elaboramos uma série de questões com

o foco no papel que a FC exerce na sua prática pedagógica e as possíveis irradiações no seu cotidiano escolar. A investigação se deu por meio de um questionário direcionado a estes professores que participaram do curso nos anos de 2018, 2019 e 2020. O perfil escolhido dos professores se deu em virtude de a turma ser mista, mas tendo em sua maioria professores de educação física e em seguida professores pedagogos. Antes, porém, de efetivar o questionário, cada participante recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e teve seu nome modificado quando da apresentação das entrevistas no corpo do texto. O prazo para a entrega do TCLE preenchido e assinado foi de dez dias. Os professores possuem entre 30 e 50 anos de idade. Todos os participantes da pesquisa concluíram o curso com mais de 80% de frequência. Quanto à experiência, todos tinham mais de cinco anos de docência e menos de quinze anos em sala de aula. Ou seja, a nosso ver, eram professores com relativa experiência e maturidade de prática docente.

O depoimento dos professores

De nosso ponto de vista a FC se transforma em uma estratégia de ensino, pois leva os professores a conhecer, enfrentar e refletir as contingências do cotidiano escolar na busca de compreender o seu papel como educadores e possíveis agentes transformadores da realidade. Desta forma, estamos certos de poder dar uma pequena contribuição a respeito do debate que se faz acerca da FC.

Sistematizamos os principais dados coletados da pesquisa por meio de quadros para uma melhor visualização. Posteriormente, dentro das análises dos discursos, nos pautamos em uma questão norteadora, onde pudemos constatar e captar as impressões iniciais dos professores e das professoras sobre a FC. Apresentamos o Quadro 1, onde a pergunta central fora: “Baseado em suas experiências como professor(a), o que você pensa a respeito da necessidade de FC?”

Pudemos notar uma resistência inicial com relação à FC, mas não há uma unanimidade, pois, apesar da universalidade parecer distante da realidade do professor da Educação Básica, e demonstrar que ainda é um espaço pouco afeito ao que acontece fora de seus muros, este ainda é um desejo latente na fala dos professores entrevistados. Ou seja, sentem desejo de voltar à universidade, mas acreditam que as exigências são muito altas e a dedicação ao trabalho docente na escola também exige muito do professor. De acordo com Alvarado-Prada (2010), os professores não podem ser considerados meros expectadores neste processo ou pior, consumidores passivos e executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo.

Em nosso entendimento, a universidade falha justamente quando desconsidera a bagagem que os professores trazem da sua prática docente na escola e mergulha no academicismo, negando os saberes destes. Ainda de acordo com Alvarado-Prada (2010), é necessário que se criem condições para que professores tenham autonomia na construção de conhecimentos relacionados a sua realidade, evitando a “transferência automática” do conhecimento acadêmico. O que percebemos é que os professores apresentam um certo cansaço das “fórmulas acadêmicas” para enfrentar a realidade, ou conforme Menezes (2003, p. 317), “precisamos recorrentemente propor reflexões sobre a prática acadêmica, sob pena desta transformar-se em mera prática recebida e petrificada.”

Do mesmo modo, seguindo a linha da questão anterior, o Quadro 2 apresenta a seguinte questão: “Você entende por fundamental a formação continuada na sua prática docente?”

Como observamos nas respostas, há um distanciamento entre realidade escolar e formação inicial e concomitantemente a isto, temos ainda uma oferta de FC pouco ligada à prática pedagógica cotidiana dos professores, ou como eles mesmos dizem: “muita teoria e pouca prática”. O que de nosso ponto de vista não deve ser encarado como uma exclusão das necessárias abordagens teóricas, ao contrário, o debate teórico deve ser fortalecido, mas sempre ligado a práxis dos professores.

A questão não é se a teoria deve ou não ser substituída pela prática como insinua anacronicamente a fala

Quadro 1. Entendimento dos professores sobre a necessidade de FC

<p>Francisco - (Educação Física): <i>"Sempre preferi fazer cursos rápidos, até pela internet, por causa da progressão vertical do nosso plano de carreira. Confesso que voltar pra universidade eu já até pensei, fazer uma especialização, mas acho muito puxado, não sei se dou conta. Queria apenas dizer que este ano tive uma experiência que mudou minha visão da formação continuada, gostei muito da proposta do professor X, ele está sempre alegre, sempre receptivo, sempre fazemos atividades práticas e isto consegui levar pras minhas aulas".</i></p>
<p>Ana Paula - (Pedagogia): <i>"Este foi o primeiro curso que eu fiz que não era direcionado somente pra pedagogia. Na verdade, eu fiquei até com um pouco de receio no início, porque vi que a maioria eram professores de educação física. Mas o professor X sempre nos tranquilizou sempre dizia que não era um curso de educação física. Realmente, fazíamos as aulas práticas e depois debatíamos em sala todos, de igual pra igual, cada um contribuindo com sua experiência e respeitando o colega. O professor sempre ouvia todo mundo, era um clima de acolhimento. Eu acho que a universidade tá muito longe da vida da gente na escola, isso me incomoda um pouco, por isso gosto muito dos cursos da EAPE".</i></p>
<p>Márcia - (Educação Física): <i>"Os cursos que a secretaria de educação oferece são muito bons, a gente se sente bem, pois são ministrados por colegas, tem muito da nossa realidade, é uma grande troca de experiências. Mas esse curso foi realmente diferente, porque desde o início a gente fazia atividades práticas, sempre brincava e jogava e depois debatíamos, ouviamos outros colegas de outras áreas, isso eu não tinha vivido dessa forma. Essa coisa do brincar na escola às vezes é problemático, porque tem muita escola que não gosta de barulho, não gosta de ver criança correndo, incomoda muitos professores. O curso mostrou justamente o contrário disso, que precisamos ter uma escola que aceite o brincar como forma de aprendizagem das crianças, eu mesmo mudei muito depois do curso".</i></p>

Fonte: Autores.

Quadro 2. Importância de FC na prática docente

<p>Francisco - (Educação Física): <i>"Eu confesso que sempre tive uma resistência a fazer cursos, achava um pouco perda de tempo, porque os que eu fiz anos atrás eram muito teóricos, tinham pouca prática, já vinham com tudo pronto. Nesse curso que fiz no ano passado foi bem diferente, porque a gente já começou no primeiro dia fazendo várias brincadeiras e jogos, e isso me atraiu para continuar no curso, não me arrependo, aprendi muito com o professor X e os colegas. Nós formamos um grupo de amigos, tanto que conseguimos convencer o professor X a oferecer a continuação do curso no segundo semestre. Mudei bastante a minha maneira de ver as brincadeiras das crianças na escola."</i></p>
<p>Carlos - (Educação Física): <i>"Eu já fiz vários cursos pela EAPE, mas nunca tinha feito um curso que fosse tão prático como esse. Eu acho que fazer as atividades na prática me ajuda a brincar com as crianças na escola, porque eu não costumava participar tão ativamente, eu trazia as brincadeiras e deixava as crianças brincar, hoje eu faço a aula junto com elas, isso pra mim mudou minha maneira de ver. Acho também que os cursos muitas vezes querem ensinar a gente a dar aula, e acho que não por aí, só eu que sei a realidade que eu vivo na minha escola, acho que esse foi o diferencial do curso do professor X, porque ele nunca cobrou a nossa presença no curso, nunca impôs nada, ou disse a maneira certa de fazer, ele trazia as reflexões e a gente debatia de forma aberta, ele sempre deixava todo mundo falar."</i></p>
<p>Júlia - (Pedagogia): <i>"No curso de pedagogia apesar da gente estudar o desenvolvimento infantil a gente não brinca nas aulas, não aprende na prática brincar, é só teoria. Sofri muito quando peguei a minha primeira turminha da educação infantil, eu não sabia o que fazer. Fui aprendendo com os professores mais experientes, pegando dicas e aulas. Hoje me sinto mais segura, e esse curso da EAPE me mostrou que estou no caminho certo, que preciso continuar brincando com as minhas crianças, essa é a linguagem delas. Adoro as brincadeiras do curso e adoro estar com os colegas. Outra coisa que eu acho é que a gente tem que parar de ficar procurando "receita de bolo" pras aulas, vimos um pouco disso no curso, porque o professor X sempre dizia pra adaptarmos as brincadeiras, sermos menos formais, menos rígidos, pra gente sair mais e prestar atenção nas crianças, no sorriso delas, ele dizia que era isso que indicava se uma aula é boa ou não."</i></p>

Fonte: Autores.

dos professores, mas devemos abarcar um referencial teórico que dialogue com a realidade destes, com o que fazer cotidiano dos educadores, do dia a dia da escola, pois se esta está distante da realidade acaba por se fragilizar enquanto instrumento de intervenção pedagógica. Desta maneira, a formação continuada de professores deve sempre considerar as bases da realidade docente, não se limitando apenas a cursos centrados em competências ou destrezas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ir além

de conteúdos pré-programados, sob tal perspectiva devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento profissional humanizado (HERNECK; MIZUKAMI, 2002).

A necessidade de FC e a influência que esta formação assume sobre a prática docente são alicerces para compreendermos a importância de políticas públicas voltadas para a

FC no magistério. Neste sentido, o Quadro 3 registra o seguinte questionamento aos professores: “Você poderia dizer se o curso em questão provocou reflexões acerca de seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem?”

Ao verificar os discursos, acreditamos que em grande medida as mudanças não ocorrem necessariamente a partir do curso de FC, mas da realidade em questão, ou seja, somente a partir dos conflitos existentes na realidade do cotidiano da escola que os professores vivenciam a apropriação do conhecimento vinda do curso e que provocam esse “choque” de saberes. É esta dinâmica, realidade escolar versus FC que possibilita ao professor repensar e refletir sobre sua própria prática e sua relação com o estudante. Ainda entendemos que a FC só logrará sucesso se neste processo os educadores e as educadoras puderem levar o aprendizado do curso para a sua realidade, conflitá-lo, problematizá-lo e ressignificá-lo.

De tal modo, acreditamos que a FC não vem apenas para suprir as lacunas da formação inicial ou a atualização de conteúdos, agregando novos conhecimentos a partir dos já adquiridos pelos professores. Sobre isso, Rossi (2013, p. 148) afirma que “a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino”.

É importante ressaltar que nem a FC se faz a partir de receitas prontas, e entendemos que esta também não pode partir apenas do professor, mas o estudante deve assumir um papel ativo neste processo. Logo, a produção de conhecimento deve ser vista como uma via de mão dupla, pois a construção dos saberes ocorre a partir das experiências e vivências apresentadas pelo professor e pelos estudantes. E é a realidade dos estudantes que deve balizar e impulsionar a ação didático-pedagógica do professor, levando-o a refletir sobre como vai ensinar e porquê ensinar. Vale destacar que, como afirma Gabardo e Hobold (2011, p.56),

Quadro 3. Relação do curso com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido pelo professor

Ana Paula - (Pedagogia): *"Pra mim que sou de pedagogia foi muito importante, como eu já disse, a gente brinca pouco no curso de pedagogia fica muito na teoria e quando chega na escola é um choque. O curso mostrou de forma leve e lúdica várias brincadeiras e jogos, eu adorava porque o que a gente fazia na terça-feira pela manhã no curso, eu repetia com a minhas crianças a tarde, e elas adoravam. Eu acho que eu fiquei mais flexível, mais brincalhona com as crianças, parei de me preocupar tanto com o que os outros professores pensavam principalmente sobre o controle de turma".*

Márcia - (Educação Física): *"Apesar da educação física ser uma disciplina prática, a gente na verdade no curso de educação física brinca pouco, pelo menos eu, acaba tendo muito contato com os esportes e vê pouca coisa de jogos e brincadeiras populares por exemplo. O curso resgatou várias brincadeiras que eu mesmo fiz na minha infância e achava que levar pra escola as crianças não iam se interessar, mas foi justamente o contrário, elas adoraram. Tem o momento do futebol com a turma porque eles sempre pedem, mas faço um acordo com eles, a gente tem que fazer alguma brincadeira juntos ou algum jogo pra só depois eu liberar a queimada e o futebol".*

Fonte: Autores.

(...) as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Comumente se diz que há um choque de realidade quando o professor recém-formado inicia a sua carreira docente, pois o que ele aprendeu na universidade muitas vezes não dialoga com a realidade da escola, ou no mínimo está distante da complexa realidade escolar. A inserção à docência é considerada pelos professores iniciantes como um desafio, permeado pelo sentimento de insegurança e medo de atuar. Nesse momento, as escolas não desenvolvem ações/programas no sentido de recepcionar os professores e a diáde entre teoria e prática é vivenciada de forma angustiada e solitária (LIMA SOBRINHO, 2019).

Por tal razão cresce o número de abandonos da profissão de professor e o desinteresse pela carreira, é como afirma Marcelo Garcia (2008, p. 13) “em alguns países, um grande número de professores iniciantes deixa a profissão dentro de dois anos após o ensino”. Segundo Lima Sobrinho (2019), essa possibilidade de desistir é vislumbrada por 41% dos professores recém-formados, seja pelo fato de se inquietarem com as dificuldades encontradas na profissão, seja pela dimensão da responsabilidade adquirida.

Consequentemente, há uma multiplicidade de sentimentos e emoções que invadem o trabalho docente, desde frustrações, conflitos e até decepções, e neste sentido a escola pode reforçar ou não estes sentimentos, produzindo uma espécie de “divisão de águas”, na permanência ou não deste na profissão. A FC deve dialogar com esta “transição” ou pelo menos deveria, pois é seu papel refletir diretamente na realidade da escola conhecimentos produzidos a partir de outros saberes educativos, advindos de outras experiências escolares, propiciando um espaço coletivo de construção e desenvolvimento contínuo. Ambrosetti e Ribeiro (2011, p. 40) afirmam que:

(...) a reflexão sobre essas questões pode trazer contribuições para a organização de propostas de formação em que as decisões sejam realmente compartilhadas e o controle das ações não esteja nas mãos de universidades e secretarias de educação, mas nas quais as escolas e professores possam reconhecer-se como protagonistas de sua própria formação.

A prática docente implica diretamente na FC do professor e o contrário também é verdadeiro, sendo este um ciclo infinito de conhecimento e aprendizado em constante troca, a partir das experiências expandidas no campo do ensino, dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, e complementando à reflexão apresentada acima, o Quadro 4 traz o seguinte questionamento aos professores: "Como você acha que a prática pedagógica na escola pode contribuir para a sua FC?"

É neste constante ir e vir que se faz um(a) educador(a) a nosso ver, este conflito diário de uma prática muitas vezes arraigada na "pedagogia tradicional", que se debate diretamente com a realidade. Somente quando o professor se percebe neste movimento dinâmico que é possível verificar mudança na sua prática pedagógica. De nosso ponto de vista, é o ambiente escolar que apresenta ao professor a forma como o trabalho deste profissional é desafiador.

O professor está em constante processo de formação, pois o professor proporciona conhecimento para outros sujeitos. Sobre o processo da FC, Nóvoa (2009, p.33) afirma que "não há uma reflexão que permita transformar a prática em conhecimento", e é correto entender que, para alcançar tal êxito, é necessário "devolver uma formação de professores para os professores" (NÓVOA 2009, p. 36).

Isto só terá sentido se a formação ocorrer em concomitância ao exercício da profissão, com isso queremos dizer que a prática docente anda lado a lado com a FC, na verdade é a prática pedagógica que a transforma num ciclo virtuoso, porque ela própria só tem sentido quando é gerada a partir da prática docente crítica e reflexiva da realidade.

Quadro 4. Relação da prática pedagógica na contribuição de sua FC

<p>Francisco - (Educação Física): "Eu não sou muito de ler, acho que a gente faz as coisas na prática, no dia a dia da escola, eu sempre gostei de esportes, já fui jogador profissional e tudo, mas sei também que ser professor de escola é diferente. Eu não me considero parado no tempo, já tenho quase vinte anos de secretaria de educação, o curso foi uma ótima oportunidade pra eu rever algumas coisas que estavam acomodadas nas minhas aulas, isso foi muito bom."</p>
<p>Júlia - (Pedagogia): "Na verdade pra mim foi em muitas situações um grande conflito. A minha prática pedagógica principalmente com relação aos jogos e brincadeiras e o corpo das crianças, eu era muito engessada, muito metódica muito certinha. Achei que este conflito com as atividades que o professor X trazia no curso me fez mudar o meu olhar sobre a minha prática pedagógica, hoje eu me sinto mais segura em brincar com as crianças, sei que estou fazendo a coisa certa".</p>

Fonte: Autores.

Quadro 5. Importância do lúdico na sua prática pedagógica

<p>Ana Paula - (Pedagogia): "Pra mim é tudo, eu já saio de casa pensando na alegria das crianças quando eu apresentar uma brincadeira nova ou um jogo novo, sei que eles vão amar. Eu acho que a principal linguagem da criança é o lúdico, elas ficam tristes quando acaba o recreio ou quando tem que ficar sentadas na carteira por muito tempo, eu percebo isso. Fico com pena de alguns professores, se estressam se a criança se levanta se irritam se a criança corre ou pede pra ir ao banheiro. Eu amo minha turma, e sinto que as crianças me amam, a gente não faz fila, a gente se organiza do nosso jeito, a gente se entende. Essa pandemia me deixou muito triste, sinto muita falta das crianças."</p>
<p>Carlos - (Educação Física): "Hoje pra mim é muito diferente, como eu disse, antes eu não era muito de interagir com as crianças, achava que professor tinha que ficar só organizando a brincadeira, mas de fora. Isso eu queria falar, pra mim hoje brincar com as crianças é tudo de bom, eu me sinto até mais jovem, mais vivo, faço questão de rolar com elas no chão, me sujar na areia, tomo banho de mangueira com elas, brinco de pique e pulo corda. O curso ajudou muito nisso, porque vi que muitos colegas também mudaram suas aulas, começaram a participar mais, brincar mais com as crianças, a gente sempre conversava sobre isso o curso".</p>

Fonte: Autores.

Ao partir desse entendimento, a prática docente se apresenta recoberta de significado para os estudantes, e a nosso ver, o diálogo primordial, principalmente quando nos referimos à Educação Infantil e Ensino Fundamental, deve ter como ponto de partida o lúdico. Neste sentido, a pergunta feita aos professores, e consolidada no Quadro 5, foi: "Qual a importância do lúdico na sua prática pedagógica hoje?"

Ao observar as respostas, se faz necessário o destaque que para além de uma visão romantizada da educação e pouco afeita à crítica, o processo de ensino-aprendizagem que tem como base o lúdico em sua própria sistematização e organização, ganha espaço e adesão dos estudantes. O lúdico aqui significa dar sentido à prática pedagógica, pois as condições concretas das escolas muitas vezes negam a produção de conhecimento que se pautem pelo gesto prazeroso, pela busca interessada, pela alegria, pelo sorriso e pela felicidade. Como se o conhecimento científico só fosse possível se partisse da premissa rigorosa do silêncio e imobilidade, angústias e sofrimentos.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos das disciplinas escolares, fundamentados nos interesses que podem levar o estudante a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar. (BRASIL, 2007, p.82)

Desvinculando da visão de uma escola pragmática e não considerando que a função da educação seja “alcançar resultados” imediatos, é interessante perceber que o lúdico pode ser uma ferramenta do planejamento, uma vez que abre as possibilidades de um conhecimento atrativo aos estudantes. Neste sentido, acreditamos que um planejamento que tenha o lúdico como centralidade pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles de qualquer etapa da Educação Básica, contribuindo não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento integral deste, facilitando o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

E é por meio de jogos e brincadeiras que esta construção pode se dar, pois de acordo com Tezani (2004), o jogo é essencial para o desenvolvimento humano, pois é através dele que principalmente a criança manifesta sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral e é somente sendo criativa que a criança descobre seu próprio eu. O brincar e o jogar são as mais importantes atividades da infância, pois a criança tem necessidade de brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio e se comunicar com o mundo. A necessidade urgente da inserção e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se faz presente a qualquer educador.

Não obstante, de acordo com Campo (2005), os jogos e brincadeiras não devem ser explorados só para “ocupar o tempo” dos estudantes, mas também como elementos constituidores/formadores na promoção da aprendizagem. É através dos jogos e brincadeiras, que a criança encontra apoio para superar suas dificuldades na aprendizagem. Segundo Vigotski (1994), o brincar na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas como motivos que impelem a criança à ação e são exatamente elas que os fazem avançar em seu desenvolvimento.

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se se achasse confinado à sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar e ao movimento espontâneo. De acordo com Almeida (2010), o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento social humano. De modo que a

definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar, só por brincar, pois a nosso ver, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, concordando com Neves (2002), na infância e na adolescência a finalidade que o lúdico deve assumir deve ser essencialmente pedagógica. Temos notado que o adolescente, o jovem, e mesmo a criança, tem resistido à escola e ao ensino, porque acima de tudo estes não são lúdicos e nem prazerosos.

Por outro lado, abordando as trilhas, os caminhos e os percalços que são enfrentados pelos professores até a FC, estabelecemos dois pontos que achamos cruciais nas perguntas, reunidas no Quadro 6. O primeiro: a centralização da oferta de FC dificulta o acesso de muitos professores que moram e lecionam em regiões administrativas distantes da zona central da cidade. E o segundo, diz respeito à forma como o conteúdo de formação é apresentado a estes professores, a sua significação para a prática pedagógica na escola e seu paralelo com a realidade da vida dos estudantes. As perguntas são apresentadas abaixo:

- “Sobre a oferta de FC: o fato de a maioria dos cursos serem ofertados na região central da cidade afeta a sua escolha?”
- “Como você avaliaria os cursos de FC que você já realizou?”

É importante ressaltar que a formação do futuro professor inicia muito antes dele ir à universidade, pois este é um processo que começa quando ele passa a ter uma ideia do que será a sua profissão e de tudo aquilo poderá abrangê-la. Não nascemos professores ou professoras e muito menos nos constituímos como tal a partir de um sacerdócio ou “dom”,

Quadro 6. Avaliação sobre a qualidade e a oferta de curso em regiões centrais

<p>Júlia - (Pedagogia): <i>"Eu acho que uma das dificuldades é a distância tanto a E.APE como a UnB, ficam de difícil acesso pra muitos professores que trabalham principalmente nas cidades satélites. É muito corrido, precisa de muita força de vontade pra começar e não desistir. Acho que estes poderiam ser oferecidos em polos nas próprias cidades satélites. Escuto dos meus colegas e sinto isso um pouco também, muitos cursos estão muito longe da nossa realidade, trazem muita teoria, muito conteúdo que o professor não consegue ver a importância na sua aula. Eu não tô dizendo que a gente não tenha que estudar, mas às vezes acho que tem um "ar de superioridade" principalmente da UnB, porque acham que o professor vive a sua vida pros cursos, e não tem família e o batidão da escola todo dia. Acho que isso afasta os professores também, porque muitos não se identificam com esta realidade, se sentem excluídos, então preferem fazer aqueles cursos pela internet só pra pegar certificado e pular barreira."</i></p> <p>Carlos - (Educação Física): <i>"Acho que este pensamento é errado, colocar tudo no Plano Piloto, quem mora em Brazlândia ou Planaltina, como fica? Isso tinha que mudar, tinha que levar os cursos pra dentro das escolas. Comecei um tempo atrás um curso de especialização em Educação Física escolar, mas desisti, achei muito puxado, muita teoria, muita leitura e pouca prática, muito distante da realidade. Eu fiz a minha graduação na UnB, faz tempo, voltei poucas vezes lá, não sinto falta. Hoje nem tenho mais vontade de voltar, até porque moro muito longe da UnB, não vale a pena. Depois eu nunca mais tentei nada, acho que desanimei, prefiro fazer os cursos da EAPE mesmo. Ano passado mesmo esse curso de jogos e brincadeiras foi muito bacana, a gente trocava muitas experiências, até demos aula pros colegas, fizemos grandes amizades, o professor X era muito presente, a gente via que ele se preocupava com a gente, não ficava só na teoria, a gente fazia aula prática direto, muita coisa eu levava pra escola, foi muito bom".</i></p>
--

Fonte: Autores.

somos permeados por histórias de vidas e realidades circundantes o tempo todo, não há como descolar isso dos anos de estudos no ensino superior e tampouco de sua prática pedagógica *a posteriori*.

Nóvoa (2009) traz uma reflexão provocadora, pois a despeito da FC, reconhece que “não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”, complementa o autor, “é necessário devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA 2009, p. 36), e isto nos leva a crer que a FC só tem sentido se esta ocorrer em concomitância com a prática docente na escola. Esta com certeza tem sido a tônica da crise que envolve o processo de FC em nossa sociedade, pois tais conflitos mostram uma realidade diferente do que por vezes é idealizado na universidade.

Não há nenhuma possibilidade de sucesso quando se pensa em “treinamento de professores” para ensinar um determinado conteúdo ou reproduzir um determinado conhecimento. Para tanto, a FC deverá ter a intencionalidade de relacionar a profissão e estabelecer um *nexus* com a realidade da escola. Não sem tempo que professores e professoras de todas as etapas e modalidades educacionais denunciam o afastamento do conhecimento acadêmico da realidade que vivem no cotidiano escolar. Mais que receitas e pacotes com módulos prontos para serem “consumidos”, os quais invariavelmente pouco contribuem para a superação dessa lógica empresarial perversa, os professores precisam vivenciar a FC como a própria extensão da sua realidade, complexificada, dialética e real, pois não é possível imaginar um processo de FC que estranhe a realidade, ou pior, crie uma outra realidade paralela e indiferente a esta.

Como forma de aproximar essa realidade, optamos por trazer registros fotográficos de algumas aulas do curso, o qual é objeto deste estudo. As imagens apresentam uma possibilidade de diálogo com toda fundamentação teórica apresentada, além de possibilitar a reflexão para além dos próprios argumentos trazidos.

Imagem 1. Vivência corporal. A vivência corporal como parte da formação continuada dos professores: brincando para poder brincar na escola.



Fonte: Autores

Para tanto, foram organizadas em sete momentos distintos, a saber: 1) vivência corporal; 2) jogos coletivos; 3) repensando a prática; 4) atividade circense; 5) sensibilidade corporal; 6) quebrando tabus; 7) resgate de brincadeiras. A visualização das imagens poderá ser apreciada a seguir.

Registro das vivências corporais

Acreditamos que os registros fotográficos trazem uma expressão da realidade que as palavras não conseguem alcançar, mesmo assumindo conotações distintas, as imagens são sensibilizadoras, as palavras por vezes não, as imagens dialogam com as emoções, as palavras por mais que se esforcem, muitas vezes não conseguem tal feito, as imagens expressam a corporalidade imediata, real e viva, as palavras por mais que nos guiem a fatos e situações, não alcançam com tanta verdade tal objetivo.

A compreensão da imagem só é possível a partir da sua materialidade, ou seja, a forma como foi registrada e configurada, que permite interpretações. Vivemos imersos em “contextos visuais”, portanto o “material visual” deve ser compreendido como produto de um contexto sociocultural e econômico. (KOSSOY, 2001, p.44).

E por mais que advogemos em favor das palavras, neste caso, especificamente, as imagens são a primazia do resultado deste Estudo e Caso, pois aqui, neste texto, discutimos o papel do lúdico na FC de professores, ou seja, nossa matéria-prima é a alegria, o prazer, a leveza no olhar, o sorriso, a entrega verdadeira, a cumplicidade coletiva, as trocas de experiências, estas foram a razão principal deste trabalho, e somente as imagens dariam conta deste universo de sentidos e sentimentos que são unicamente humanos.

Portanto, para vivenciarmos práticas corporais lúdicas, é necessário que sejam vivenciadas em sua inteireza, pois não é possível ensinar o que não se vivenciou, se isto em termos cognitivos já aponta para diversas limitações, quando se trata da corporalidade isso é impraticável, pois só vivenciando e experimentando diversas práticas corporais que o professor poderá reelaborar, resignificar e reorganizar o seu trabalho pedagógico na escola. Ou seja, é somente brincando e jogando que o professor dará materialidade ao brincar e ao jogar com seus estudantes. Tal afirmação se convalida ao observarmos as imagens 1 a 7.

Imagem 2. Jogos coletivos. Levar os jogos coletivos com regras adaptadas aos estudantes, são uma forma de proporcionar experiências positivas para estes e evitar o tradicionalismo dos jogos excludentes.



Fonte: Autores

Imagem 3. Repensando a prática. Descobrir que materiais não tradicionais são boas alternativas para aulas atrativas para os estudantes. Acima o Hóquei com cabo de vassoura e mangueira plástica.



Fonte: Autores

Imagem 4. Atividade circense. Não há necessidade de material para experimentar uma pirâmide humana. Já o malabarismo pode ser feito com material de fácil acesso a todos os estudantes e professores.



Fonte: Autores

Imagem 5. Sensibilização corporal. A vivência corporal por meio de atividades coletivas sensibiliza o professor para a sua própria corporalidade.



Fonte: Autores

Imagem 6. Quebrando tabus. As práticas corporais desafiam o(a) professor(a) a se expor corporalmente com fins pedagógicos. Experiências de respeito ao corpo do outro devem ser vividas por todos(as).



Fonte: Autores

Imagem 7. Resgate de brincadeiras. Brincadeiras populares podem ser levadas para dentro da escola.



Fonte: Autores

Conclusões

O curso “jogos e brincadeiras”, como hoje carinhosamente é conhecido, tenta fugir aos rótulos de um curso que serve como “receituário” para boas práticas do brincar na escola, ou como um curso sem qualquer densidade política, tendo em vista que sua proposta tem como alicerce o lúdico, os jogos e as brincadeiras. Equívocos estes residentes numa visão de sociedade e de escola que dialogam com uma formação tecnicista e funcionalista. Entendemos que o ensino é sempre mais do que o ensino, e a escola é muito mais que um espaço para adquirir conhecimentos, mas um espaço de histórias de vidas e um espaço de transformação social.

É importante ressaltar que o ato pedagógico, por mais particular que seja, ultrapassa seus próprios limites quando põe em evidência a existência coletiva no conjunto da sociedade e extrapola as barreiras de seu próprio conteúdo escolar. Ou seja, o ato pedagógico não se dá em uma “ilha de conhecimento”, se dá na concretude da realidade inacabada e contraditória da vida.

Compreendemos que a FC de professores não acontece por acaso, mas sim, a partir de determinações sociais e políticas. E ela só tem sentido se buscar a transformação do modo de reprodução da vida em sociedade, sinalizando caminhos alternativos, conflitos e formas de resistência ao que está posto. Desta forma, salientamos que além da FC, o professor também se

forma em outros tempos e espaços diferentes destes, por vezes não valorizados. Assim, não podemos ignorar ou criar uma realidade paralela à realidade escolar, esta deve ter a centralidade no processo de FC, pois é na escola que o professor se completa como tal, é no convívio com os estudantes que há o crescimento humano de ambos. Em outros termos, é no “chão da quadra” que o professor acaba tornando-se, em grande parte, responsável por sua própria formação.

A FC dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos desafios da educação, mesmo entendendo que esta crítica se refira a forma como tem sido conduzida a política de FC propriamente dita, pois, ela é, e precisa ser reconhecida como fundamental elemento na construção de uma identidade profissional. E quando se menciona sua problemática, vale lembrar que o que temos assistido é a formulação de uma série de políticas educacionais que visam “padronizar”

e “uniformizar” os espaços formativos, ofertando um “cardápio” de produtos a serem consumidos.

Insistindo nestas receitas, não é difícil visualizar que de um lado, as escolas e conseqüentemente os professores se fecham às novas experiências e ao contexto que estas são apresentadas, e por outro lado, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. Em conseqüência disso, há uma discrepância entre um academicismo exacerbado e um empirismo tradicional, e acreditamos que ambos são nocivos ao processo de formação continuada.

A FC não deve ser uma opção, mas uma necessidade prazerosa, haja vista que o conhecimento está sempre em transformação, assim como os sujeitos da educação, além de que há uma grande diversidade de culturas na escola, e tudo se reflete consideravelmente na prática pedagógica do professor, que deve enxergar no processo de FC não apenas a mudança de um status na carreira, mas a própria transformação humana. ■

Notas

¹ A formação continuada educacional é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como direito de todos os professores da Educação Básica. De acordo com Cristino (2007), a ela não apenas possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos professores, mas também propicia o desenvolvimento articulado dos professores com a comunidade escolar.

² É importante ressaltar que a EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, desde o final da década de 1980, é o espaço de formação continuada oficial da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Referências

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. ALVARADO-PRADA, L. E. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2010.
- ALVARADO-PRADA, L. E. et al. Ações municipais de formação continuada de professores na região de Uberaba. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED DA REGIÃO CENTRO-OESTE**, 9., 2008, Taguatinga. Anais. Taguatinga: ANPED, 2008. p. 1103-1116.
- AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. *Apresentação*. Águas de Lindoia, SP, 2011.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamento o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, DF, 18 fev. 2007.
- CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>. Acesso no dia 20 de setembro de 2020.
- CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: Papirus. 1988.
- CORREA E CASTRO. **A formação inicial e continuada**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Acesso no dia 15 de setembro de 2020.

- CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: Investigando professores do ensino fundamental. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago/ dez. 2011. Acesso em: 01 set. 2020.
- GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 nº 37 jan/abr. 2008.
- GATTI, B.A. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- GOMES, C. A. **Educação em perspectiva sociológica**. EPU, 2006.
- HERNECK, H; MIZUKAMI, M.G.N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M.G.N; KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2º Edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade; **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.
- LIMA SOBRINHO, Hayane. **Início da docência: O que revelam os professores recém-formados em pedagogia da UFRN**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 7- 58.
- MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.
- NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludico.html>. 2002. Acessado: 10 de novembro de 2020.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. Tese de Doutorado. Programa Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.
- TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entriD=621>.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.