

Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula

CDD. 20.ed. 371.12
372.86

Valentina PIRAGIBE*
Oswaldo Luiz FERRAZ*

*Escola de Educação
Física e Esporte,
Universidade de São
Paulo.

Resumo

Esta pesquisa investigou o processo de reflexão de quatro professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo que participaram de um curso de formação continuada em educação física mediado pela técnica do diário de aula. Realizou-se a análise de padrões, tarefas e dilemas registrados nos diários e a análise de conteúdo das entrevistas feitas com as educadoras. Nos primeiros diários as professoras avaliavam aspectos não relacionados aos objetivos e conteúdos da aula, deixando-se envolver pelas emoções que emaranham a reflexão na ação. Quando a escrita dos diários e as discussões coletivas passaram a fazer parte de sua rotina de trabalho, conseguiram observar as principais dificuldades de seus alunos em relação às habilidades básicas, ao ritmo e aos jogos. Os estilos de ensino por tarefas (circuitos/estações de aprendizagem) e descoberta orientada foram considerados eficientes, passando a fazer parte das formas de estruturação das aulas. O jogo de regras contribuiu para discussões sobre compreensão, construção e respeito a diversas regras sociais. Houve dificuldades externas à aula (baixos salários, dificuldade de acesso à literatura, entre outros) as quais mostraram a importância do apoio pedagógico e material (por exemplo, jornada completa como regime de trabalho em somente uma escola). Pressupõe-se que o professor precisa de tempo suficiente para todas as atividades inerentes à docência. Finalmente, valorizar a participação das crianças nas decisões durante as aulas possibilitou compreender seu modo de pensar, contribuindo para atingir o objetivo da aula e facilitando os planejamentos e as reflexões das professoras.

UNITERMOS: Formação de professores; Diário de aula; Educação infantil; Educação física.

Introdução

O desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança deveria ser trabalhado plenamente desde a educação infantil, em acordo com o que dispõem o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL, 1990 - Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - (BRASIL, 1996 - Lei 9394/96). Para alcançar tal plenitude, meninos e meninas necessitam interagir com o meio físico e social, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem. Logo, a Educação Física deveria ser considerada fundamental para que a criança aprenda conceitos e atitudes, e incorpore, também, uma ampla série de experiências de movimento que a auxiliem a desenvolver suas habilidades motoras.

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que as instituições de educação infantil devem oferecer

oportunidades de movimento para que a criança adquira cada vez maior controle sobre seu próprio corpo, se aproprie das possibilidades de interação com o mundo e alargue o conhecimento sobre a cultura corporal de sua época.

Apesar deste referencial trazer vários subsídios que auxiliam o professor de Educação Infantil nesta prática pedagógica, as escolas municipais de São Paulo não vêm implementando esta proposta de trabalho (FERRAZ, 2000). O que é um dado alarmante e está em desacordo com o ECA e a LDB, na medida em que prejudica o desenvolvimento integral da criança. FERRAZ (2000) explica que apesar de 90% dos professores pesquisados por ele possuírem formação superior, 46% não desenvolvem a área de Educação Física, alegando que receberam uma formação inadequada.

Vê-se, então, a necessidade da formação continuada nesta área, mas não com ênfase ao treinamento,

desrespeitando os conhecimentos que o professor possui, como ocorre na maioria dos cursos.

Como alternativa, há a formação mediada por diários de aula (TANG, 2002; ZABALZA, 1994; ZIBETTI, 1999) e por portfólio (DARLIG, 2001; HATTON & SMITH, 1995; ORLAND-BARAK, 2005; ZEICHNER & WRAY, 2001), por exemplo, as quais promovem a prática reflexiva dos professores. Desta maneira, são criados espaços em que os professores têm voz própria, além de potencializarem e articularem a ação com a investigação.

Optou-se, aqui, por utilizar os diários de aula como técnica formativa, pois, além de contribuir para o processo de reflexão, são um meio já conhecido pelos professores.

A análise da literatura nacional demonstra a pouca incidência de pesquisas em formação continuada em Educação Física em termos gerais e, especificamente, utilizando a técnica do diário de aula, indicando a importância do presente estudo.

Desta maneira, o objetivo desta pesquisa foi verificar o processo de ação-reflexão-ação em professoras generalistas de educação infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, que participaram de um programa de educação continuada em Educação Física, mediado pela técnica dos diários de aula.

O professor diante da complexidade

O ensino é caracterizado pela complexidade das relações humanas em que o professor, seus alunos e demais professores estão envolvidos, discutindo conteúdos e disputando espaços, materiais e interesses diversificados. De acordo com PERRENOUD (2001), dessas relações humanas surgem constantes antagonismos difíceis de serem simplificados.

Além disso, para CARVALHO et al. (2004) e ZEICHNER (1993), os professores precisam manter um impulso democrático e emancipador, aprendendo a lidar com a diversidade da população atendida nas escolas públicas, respeitando ativamente as diversas tradições culturais e contribuindo para a transformação da realidade.

Professores reflexivos lidam de maneira mais construtiva com essa complexidade e com a necessidade de democracia no ensino.

Refletir durante a ação

Segundo LALANDA e ABRANTES (1996), ao se deparar com um problema, o desejo das pessoas é ver a situação resolvida rapidamente, mas essa ação imediata é adiada

pelo aparecimento de várias sugestões que vêm à mente e inibem ações precipitadas. As sugestões confundem-se umas com as outras e faz-se necessário definir o problema, fazendo um registro mental dele. Com dados mais realísticos, estabelece-se uma hipótese que é confrontada com o real para poder ser aceita ou rejeitada.

A confusão mental costuma persistir em professores que não conseguem estabelecer uma atenção seletiva para as múltiplas variáveis intervenientes. Estes professores não sabem identificar quais os aspectos são relevantes.

Na reflexão durante a ação, o profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar, sendo afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências do momento (PÉREZ GOMES, 1992).

Por isso, é uma reflexão que não tem o rigor e o distanciamento requeridos para uma análise racional, mas que permite a improvisação e a criação, também chamado de talento artístico.

Refletir após a ação

SCHÖN (1987a) denomina de reflexão sobre a ação aquela realizada “a posteriori”. Esta reflexão permite uma análise distante e serena por ser posterior aos acontecimentos. São questionados os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema e na escolha de meios para solucioná-lo.

Refletir sobre a reflexão na ação

Nesta reflexão são postas em consideração as teorias e as convicções que freqüentemente não são expressas e que precisam tornar-se conscientes (GARCIA, 1992; PEREZ GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1993).

É uma análise que deve ser feita coletivamente, pois, de acordo com NÓVOA (2004), PERRENOUD (1999) e ZEICHNER (1993), permite que as opiniões singulares sejam submetidas à opinião do grupo, aumentando as chances dos professores perceberem suas falhas e, assim, aprenderem uns com os outros.

O grupo não deve ser visto como agente punitivo do pensamento do professor, mas como um suporte numa prática social, sustentando o crescimento mútuo. A partir dessa análise é que se pode diversificar o repertório pedagógico como resultado de diferentes pontos de vista e de leituras, investigações e questionamentos estimulados.

Os diários de aula

De acordo com ZABALZA (1994), no diário percebe-se não só o decorrer da ação, mas também a evolução do pensamento dos professores ao longo do decurso de tempo percorrido. Além disso, no processo de escrever, produz-se um “feedback” autoproporcionado. Como ao escrever temos imediatamente o resultado, isso gera um processo cíclico de criação-revisão da informação sobre quem escreve e sobre o que se está escrevendo. Escrever requer uma estruturação deliberada do significado, a qual envolve sintaxe e semântica diferentes da linguagem verbal. Portanto, escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender mediante sua narração.

Muitas vezes, a reconstrução do discurso prático é acompanhada de abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e de justificação, os quais fundamentam os fatos narrados. Esta reflexão pode se dar sobre o objeto narrado ou sobre si próprio, pois o “eu” que escreve é capaz de ver a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação.

As reflexões durante o ato da escrita

Em sua pesquisa, realizada para verificar o impacto de várias estratégias sobre a reflexão de professores iniciantes, HATTON e SMITH (1995) identificaram quatro níveis de reflexão presentes nos relatórios escritos por esses docentes. O primeiro deles é a escrita descritiva, em que não há tentativas de fornecer justificativas para os eventos. Em seguida, a reflexão descritiva, que reconhece um segundo ponto de vista. O terceiro é a reflexão com diálogo, que faz referência a múltiplas perspectivas para explicar e para criar hipóteses. Por fim, ocorre a reflexão crítica, quando se tem consciência dos vários contextos sócio-político-históricos, além de múltiplas perspectivas.

Metodologia

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos” da Escola de Educação Física e Esporte da USP.

Sujeitos

Quatro professoras (P1, P2, P3, P4) de uma EMEI de São Paulo que participaram da formação continuada em Educação Física.

Limitações da prática reflexiva coletiva

De acordo com PERRENOUD (2001), a relação pedagógica e a gestão da sala de aula envolvem o professor naquilo que ele tem de mais íntimo, naquilo que se refere à sua identidade, à sua maneira de ser no mundo, aos seus valores e atitudes menos negociáveis ou justificáveis, as suas certezas.

Por isso, ao se questionar a relação pedagógica e a gestão da aula, o professor pode demonstrar alguma resistência. Essa resistência também pode representar uma fuga das expectativas do grupo em relação ao professor. GOFFMAN (2001) explica que a imersão obrigatória na atividade da organização envolve padrões (de bem-estar, de valores, de incentivos e de sanções). Esses padrões delineiam uma concepção de ser humano ao dizer o que deve ser feito e porquê deve ser feito. Tais suposições a respeito do “eu” são enfrentadas pelo indivíduo, que pode assumir diferentes posições entre a identificação com a organização e a oposição a ela. Diante da menor pressão, o educador está pronto a reconquistar seu equilíbrio, desviando sua participação para qualquer um dos lados.

As políticas públicas de formação e a prática reflexiva

Segundo PIMENTA (2002), a expressão “professor reflexivo” fez parte dos documentos públicos para formação de professores no Brasil, mas foi retirado logo em seguida. Pois, se este conceito fosse levado às últimas consequências, as condições de trabalho dos professores deveriam se transformar expressivamente. O que implicaria jornada completa e elevação salarial, aspectos estes completamente silenciados nas reformas governamentais.

Logo, não é possível acreditar no discurso de oferecimento de educação continuada mediada pela prática reflexiva, quando o que se tem é uma política que desqualifica e que não investe nas condições materiais da escola, nos salários e na jornada de trabalho.

A formação continuada

O curso foi ministrado nos anos de 2001 a 2004, na escola onde as professoras lecionavam, durante os horários coletivos semanais de estudos entre as professoras e a coordenadora (Jornada Especial Integral - JEI). Em sua primeira fase, foram discutidos textos teóricos sobre os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação da Educação

Física Infantil. A segunda fase consistiu de reuniões coletivas semanais, durante as quais as práticas pedagógicas eram discutidas e orientadas mediante análise dos diários produzidos pelas professoras.

Instrumentos

Foram utilizados os diários das aulas de Educação Física elaborados pelas professoras e entrevista semi-estruturada aplicada a cada docente.

Procedimentos de coleta de dados

Foram coletados os diários de aula do ano letivo 2002. As entrevistas individuais com as professoras ocorreram durante o segundo semestre de 2004.

Procedimentos de análise dos dados

Entrevistas

Utilizou-se o método de Análise de Conteúdo de TRIVIÑOS (1987). Este método pode ser dividido em três fases: 1a. Fase - transcrição, na íntegra, das informações

obtidas, com destaque em negrito para os conteúdos relevantes; 2a. Fase - reconstrução das falas a partir dos destaques em negrito, visando um texto com as idéias principais; 3a. Fase - considerando-se as premissas retiradas das fases anteriores, elaboração das inferências e a construção dos indicadores para a discussão dos resultados.

Diários de aulas

Utilizaram-se as orientações metodológicas de ZABALZA (1994): 1o.) Leitura exploratória do texto com o propósito de familiarização com a linha de discurso; 2o.) Leitura com anotações à margem e seleção dos dados relevantes; 3o.) Agrupamento em “esquemas de campos” que apresentam a seguinte forma: a) Padrões que possibilitam fazer uma caracterização descritiva da aula com suas redundâncias e seus modos de organização; b) Dilemas, os quais são os aspectos problemáticos e constituintes do foco constante de incerteza ou reflexão. (É em torno de tais elementos que o diário pode desempenhar um papel importante no processo de reflexão compartilhada); e c) Tarefas, as quais são as características de organização da aula.

Resultados e discussão

Padrão: o processo de ensino e aprendizagem

As professoras estimularam a atribuição de significado e dos “porquês” com o uso do jogo simbólico durante a aula e a conversa de fechamento com os alunos.

Tarefas

Tarefa 1: a organização dos conteúdos

As professoras contemplaram, durante o ano, os três blocos de conteúdo: 1) conhecimento e controle do corpo mediante a execução das habilidades básicas; 2) diferentes jogos de regra, de exercício e simbólico; e 3) atividades rítmicas com rodas cantadas e danças. Cada conteúdo foi trabalhado, de modo geral, em duas aulas. O jogo esteve muito presente, sendo colocado tanto como um conteúdo da cultura a ser aprendido, quanto como uma estratégia para a aprendizagem de outros conteúdos.

Tarefa 2: a organização das estratégias

Houve diversificação de estratégias e de materiais, sendo utilizados diferentes circuitos, tarefas, estafetas e jogos.

Tarefa 3: a organização da avaliação

P2 foi a professora que, logo nos primeiros diários, descobriu a importância de se estimular e registrar a avaliação realizada pelos alunos. Em sua entrevista comentou esse aspecto:

... no diário eu escrevia a volta deles, o que eles falavam e como tinha sido a aula. E isso melhorou a atitude deles na escola também. Eles lembravam a educação física, vinham pegar o material comigo, iam montar: “Professora, é assim, assado”; (...) “A gente pode mudar o jogo assim, assado” “Quantas maneiras a gente pode fazer esse jogo”.

Discussão sobre padrões e tarefas

O destaque dado ao processo de ensino e aprendizagem demonstrou um comprometimento dessas professoras com a educação, pois se percebe que respeitam as características de desenvolvimento dessa faixa etária.

A análise das tarefas demonstrou que foram contemplados todos os conteúdos durante o ano, diferente do que às vezes acontece entre os professores de Educação Física que acabam trabalhando apenas os conteúdos com os quais têm maior afinidade.

A forte presença do jogo criou ordem numa perfeição temporária que cativou seus participantes. Deste modo, contribuiu para o trabalho das professoras que buscavam ensinar questões relacionadas à compreensão, à construção e ao respeito a diversas regras.

Como cada conteúdo foi trabalhado em duas aulas, na primeira, os alunos se familiarizavam com a estratégia da aula e com o próprio conteúdo. Na segunda, a professora aumentava a complexidade (avançando para o trabalho em duplas, reduzindo o número de bolas disputadas para chutar, aumentando o número de pegadores no pega-pega, etc) e buscava a melhora no respeito às regras.

A variedade de estratégias possibilitou a ampliação do repertório. Além disso, o circuito permitiu a execução de uma variedade de habilidades básicas numa mesma aula. Com tarefas simultâneas, as crianças ficavam um tempo determinado em cada estação e tinham a oportunidade de grande quantidade de prática, no seu ritmo. Com várias colunas nas estafetas, as crianças não tiveram que esperar muito para chegar sua vez e a competição entre as equipes pode ter sido um fator de motivação.

As professoras valorizaram a avaliação que as crianças faziam sobre a aula, demonstrando o estímulo por um ambiente democrático e participativo, indo ao encontro do que dizem CARVALHO et al. (2004) e ZEICHNER (1993). Além disso, esta participação das crianças auxiliou no planejamento e na implementação das aulas.

A análise dos padrões e tarefas indica uma possível mudança na prática pedagógica, já que, antes do curso, essas professoras não lecionavam Educação Física. Entretanto, esta análise não permite visualizar quais inquietações acompanharam as aulas. Afinal, de acordo com PERRENOUD (2001), o ensino é um processo muito complexo. Conforme colocado pelas quatro professoras, às vezes não cumpriam o planejado porque o espaço da aula estava ocupado; ou devido às brigas,

críticas e sugestões que as crianças faziam; etc. Os dilemas das professoras mostram essa complexidade do ato de ensinar.

Dilemas

Os dilemas sobre: 1) a relação entre o objetivo estabelecido e o que é avaliado ao final da aula; 2) a aprendizagem dos termos específicos da Educação Física; e 3) o estereótipo de gênero; foram analisados em bloco. Em seguida, destacaram-se mais dois dilemas: 4) adesão ao curso, que representou o início da formação continuada com suas características de resistência inicial; e 5) os alunos durante a aula, que demonstrou a qualidade dos questionamentos feitos pelas professoras quando a formação continuada passou a fazer parte da rotina de trabalho.

Dilema 1: a relação entre o objetivo estabelecido e o que é avaliado ao final da aula

Nos primeiros diários, mesmo estando separados por itens, não eram claramente definidos os objetivos, conteúdos, estratégias e o que avaliar. O objetivo dos primeiros diários da professora P3, por exemplo, nem sempre estava relacionado ao movimento, mas referia-se à sensação e à interação entre os alunos. Já em seu diário 9, a preocupação foi além das atitudes dos alunos, centrando-se na especificidade da Educação Física: "... fizemos uma análise do tipo de material utilizado e como ele interferiu no arremesso, na altura, na distância."

Dilema 2: a aprendizagem dos termos específicos da Educação Física

Nos primeiros diários nem sempre usavam termos da Educação Física e confundiam seus significados, dificultando a explicação da atividade. Mais a diante, além de utilizarem termos mais precisos, tais como conduzir, driblar, rolar, estafeta, circuito; avaliavam os alunos de acordo com esse novo conhecimento. Por exemplo, no diário 32 da professora P2: "Começaram a flexionar os joelhos, arremessar com as duas mãos e perceber a velocidade necessária (força) para a bola atravessar o bambolé".

Dilema 3: estereótipo do gênero

Nos primeiros diários das professoras P1 e P2, consta que as meninas eram separadas dos meninos. P2 conseguiu, nos diários seguintes, integrar

os alunos, referindo-se às crianças de maneira geral. Já a professora P1, manteve a separação, mas passou a justificá-la. As professoras P3 e P4 não fizeram referência à separação.

Discussão sobre os dilemas 1, 2 e 3

Nem sempre foi fácil para as professoras relacionarem o objetivo estabelecido ao que era avaliado ao final da aula. Um dos motivos pode ser o fato de identificarem quais são as dificuldades das crianças, mas não darem conta da solução do problema. Identificar a dificuldade já é um avanço, pois demonstra que o foco de atenção está voltado para aprendizagens específicas da Educação Física.

Entretanto, a perda do foco prejudica a autoavaliação e o planejamento de aulas futuras, pois deixa de ser feito o ajuste entre o que se pretendia ensinar e a situação real encontrada. Torna-se, então, essencial a discussão coletiva, quando são revistos não só o planejamento mas, sobretudo, a forma de implementação da aula e suas decorrências.

A reflexão na ação, de LALANDA e ABRANTES (1996), perdeu o foco principalmente nos primeiros diários, quando se deixavam envolver muito mais pelo “turbilhão de emoções” que faz parte desse tipo de reflexão. Situação compreensível, pois, segundo PÉREZ GOMES (1992), o profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar, sendo afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências do momento.

O posterior aumento da coerência demonstra o entendimento da função de um planejamento, que deixou de ser um momento “burocrático” (termo afirmado pela professora P2 durante sua entrevista) e passou a contribuir realmente para a aprendizagem dos alunos, para a avaliação da aula implementada e para o planejamento da aula seguinte.

Os termos específicos da Educação Física foram aprendidos num processo que se observou progredindo com o passar do tempo. Este fato foi ao encontro do que diz ZABALZA (1994) quando afirma que, pelos diários, percebe-se a evolução do pensamento dos professores ao longo do decurso de tempo percorrido. E, de acordo com SCHÖN (1987a), este é um caminho de construção pessoal e por isso mais lento e trabalhoso.

A separação entre os sexos, a princípio, fazia parte do planejamento de forma tão natural que não se pensava no porquê e nem nas conseqüências dessa atitude, permanecendo como currículo oculto. As professoras P3 e P4, que não separavam meninos

de meninas, não compartilhavam essa decisão com as demais professoras. A questão de gênero, portanto, aparentemente não era um assunto discutido antes da escrita e discussão dos diários. A Professora P1 demonstra ter realizado a reflexão com diálogo (HATTON & SMITH, 1995), quando, em diários subseqüentes, passou a apresentar justificativas para a separação que fazia. Isto porque apontou diferentes explicações para justificar sua hipótese sobre a separação por sexo.

Dilema 4: adesão ao curso

Somente para a professora P1 não foi sofrido escrever os diários. Segundo ela: “... foi tranquilo, gostoso, uma descoberta saber que a gente conseguia fazer tudo isso”. Afirmou que, quando os alunos incorporam a forma de organização da aula, fica mais fácil fazer sua implementação. Também disse que foi possível contemplar todos os conteúdos durante o ano porque o planejamento foi feito paulatinamente, havendo espaço para as modificações e adaptações necessárias.

A professora P4 chegou a comentar que, mesmo participando da formação continuada, a falta de conhecimento em Educação Física atrapalhou a implementação das aulas. Entretanto, esta professora entrou em contradição, porque também afirmou que aprendeu nos encontros de discussão:

No começo a reunião principalmente norteava a diversificação de atividade. Porque eu não me dava conta do que eu estava trabalhando, às vezes repetida...muito repetitivo. E quando a gente se encontrava lá, nós trocávamos idéias e experiências.

E sobre a redação dos diários diz: “No começo era uma dificuldade. Depois, como assimilamos os conceitos e entramos no ritmo, percebi que é muito importante, porque clareia na cabeça da gente o que faremos com as crianças”.

Já a professora P2, admitiu que no início lutou contra a realização do curso, que tinha preguiça e que considerava os planejamentos burocráticos, demandando tempo para estudo e planejamento, além da implementação da aula.

Discussão sobre o dilema 4

A professora P1 se destacou por lidar de maneira tão positiva com um tema novo e exigente como foi a formação em Educação Física mediada pelos diários. Para ela, embora as quatro professoras tenham

enfrentado vários dilemas, principalmente nos momentos de implementação das aulas, estes podiam ser contornados se a proposta de trabalho fosse significativa, construída paulatinamente e em conjunto, como o foi. Além disso, os próprios alunos acabaram colaborando quando incorporaram a forma de organização da aula. Esta análise está de acordo com SCHÖN (1987b) que comenta que as reformas educacionais falham quando os professores não participam de sua elaboração e apenas as põem em prática. Neste curso, as professoras construíram coletivamente o conhecimento em Educação Física.

Ao escrever e apresentar para o grupo como foi sua aula, provavelmente as demais professoras sentiam-se expostas, com medo de enfrentar a opinião dos outros em relação à sua experiência e de ver suas certezas questionadas e suas falhas evidenciadas.

Esta resistência pode ter sido a fuga das expectativas que o grupo impõe ao professor, citadas por GOFFMAN (2001). Mesmo estando num grupo de iguais e sabendo que os diários não seriam usados como forma de avaliação pela instituição, as professoras se inibiram no começo. P2, por exemplo, considerava o planejamento burocrático por demandar tempo para estudo e planejamento, além da implementação da aula. Mas admitia sentir preguiça. Na verdade, então, não se tratava de burocracia, mas de escrever o planejamento e a avaliação de cada aula, além de participar das discussões em grupo, o que representava um esforço adicional por parte das professoras. E nem todos os professores estão dispostos a esforços adicionais, pelo menos num primeiro momento.

Afinal, os próprios autores que defendem o uso dos diários como meio de formação, como ZABALZA (1994), comentam que escrever diários é um recurso custoso. Pois, implica na continuidade do esforço narrativo e lingüístico para a reconstrução verbal de episódios densos da vida. Além disso, não é fácil escrevê-los depois de um dia de trabalho esgotante. O esforço é maior ainda quando se escreve tanto na fase pré-ativa (planejamento) quanto na fase pós-ativa do ensino (avaliação), como as professoras que participaram desta pesquisa.

Esta é uma limitação do trabalho com diários, mas deve-se considerar que logo as professoras se familiarizaram com a dinâmica do diário, reconhecendo nele sentido e utilidade. Isto porque na entrevista consideraram que, com o tempo, ficou mais fácil escrevê-los. Além do que, mediante os diários, preencheram lacunas de sua formação, ampliaram o repertório e passaram a ter intencionalidade

educativa e objetivos a serem alcançados para os conteúdos que já ensinavam. Também integraram a Educação Física às linguagens oral, escrita, do desenho e do uso da informática, estimulando o interesse por essas linguagens. Essa integração da Educação Física com as demais linguagens vem ao encontro do que diz NÓVOA (1992), para quem a formação contínua deve capitalizar redes de trabalho já existentes no sistema educativo, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, ao invés de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento.

Dilema 5: os alunos durante a aula

As professoras identificaram nos alunos dificuldades em habilidades fundamentais como:

- **Chutar:** “Fazer passe para a dupla, com o pé, foi complicado, pois não medem a força. Chutam forte, o outro sai correndo para buscar a bola.” (professora P1);

- **Quicar:** Comentário das crianças anotado pela professora P2: “A bola não volta para a minha mão, tenho que correr atrás dela.”;

- **Rolar:** “Algumas crianças não sabem dar cambalhota, se recusaram e outras ficam com a cabeça totalmente no colchão. Isso assusta, mas não houve acidentes.” (professora P1).

Em relação ao trabalho com ritmo, a professora P2 preocupou-se com suas variações. Já as professoras P1, P3 e P4 trataram das atitudes dos alunos, principalmente nos ensaios da quadrilha para a festa junina.

As professoras também identificaram as principais dificuldades do trabalho com:

- **Jogos:** “O começo do jogo de futebol ficou confuso. A maioria corria atrás da bola, chutando de qualquer jeito e alguns nem se mexiam” (professora P2);

- **Circuitos:** “Algumas crianças completavam o circuito todo, mas outras só iam onde mais gostaram (corda baiana e dependurar na corda deitando o corpo)” (professora P1);

- **Estafetas:** “As crianças ao retornarem para a estafeta não ocupavam o mesmo lugar na fila” (professora P4);

- **Tarefas:** “Algumas crianças não trocavam de tarefa, ficando onde mais gostaram (cambalhota e raquete com bolinha)” (professora P1).

Já a preocupação da professora P3 era com seu modo de ensinar. Não conseguia ensinar alguns jogos, criava estratégias de aula complicadas, dava muita atenção aos detalhes, exigia extrema organização da turma,

ou era muito diretiva em seu estilo de ensino. Mais a diante, passou a explicar a aula para as crianças antes de saírem da sala, em alguns momentos delegou aos alunos parte das tarefas de organização e deixou as crianças explorarem os materiais.

Afora as dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos, as professoras relataram dificuldades externas à aula. Desde a falta de voz ou disposição física; atrapalhar as professoras ao pegar o material ou dar aula perto das outras salas; até não ter tempo suficiente para pesquisa, planejamento e avaliação:

Em educação física nem sempre dá tempo para fazer o planejamento e a avaliação. Para pesquisar, trabalhar com a criança, retornar, ver aquilo que foi legal, o que não foi, tirar, trabalhar mais com aquilo que pegou bem, digitar no computador. Isso se repete em ciências naturais, em ciências sociais, em matemática, em artes. Então contemplo mais algumas coisas, priorizo e os outros não dá tempo para inserir. Muitas vezes a JEI tem interferências, não dá para passar tudo. (professora P1)

Discussão sobre o dilema 5

Escrever sobre a dinâmica dos alunos possibilitou às professoras pensarem sobre as principais dificuldades destes durante a execução de habilidades fundamentais e sobre o trabalho com ritmo, jogos, circuitos, estafetas e tarefas. Portanto, este dilema representou um momento ímpar de reflexão entre as professoras e o formador durante os encontros de discussão; e demonstrou a qualidade dos questionamentos feitos pelas professoras quando a formação continuada passou a fazer parte da rotina

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou alguns aspectos relevantes para a metodologia do ensino em Educação Física Escolar, como: a importância do jogo para ensinar aos alunos questões sobre compreensão, construção e respeito a diversas regras; o desdobramento de um conteúdo, apresentando-o em duas aulas; a variação das estratégias possibilitando a ampliação do repertório do professor; a participação das crianças no processo de avaliação das aulas.

Além disso, depois de vencida a resistência inicial, as professoras perceberam que o ato de escrever sobre

de trabalho. Embora a reflexão tenha se limitado ao tipo descritivo (HATTON & SMITH, 1995).

Já a professora P3 apresentou dificuldade em identificar os aspectos relevantes em sua aula e esteve envolta nessa confusão mental em diferentes momentos. Refletindo sobre seus diários nos encontros de discussão, tomou consciência sobre seu estilo de ensino diretivo e passou a escrever propostas de modificações para sua ação. Porém, embora conseguisse lembrar dessas propostas, apresentou dificuldade em colocá-las em prática.

Embora seja possível às professoras trabalharem alguns dilemas externos à aula, é importante relembrar PIMENTA (2002) que destaca as condições necessárias para a efetivação da prática reflexiva. Segundo a autora, são necessários apoio pedagógico e material, elevação salarial, permanência das equipes escolares na mesma escola e jornada de trabalho completa.

O apoio pedagógico e material foi citado pelas professoras ao se referirem à importância da presença do formador e à riqueza de material que possuem. Também se manifestaram reivindicando melhores salários. A jornada de trabalho completa supõe tempo suficiente para todas as atividades, sem ter-se que priorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, assim como fizeram as professoras. E a permanência da equipe escolar na mesma escola foi um pré-requisito para que o curso acontecesse. Isto porque parte do trabalho é perdida quando uma professora deixa a escola para ocupar vaga em outro local.

Esses fatores externos à aula são de responsabilidade do poder público, mas devem ser evidenciados e discutidos durante a formação continuada para juntos se pensar em possíveis encaminhamentos.

a própria prática as levou a aprenderem mediante suas narrações, possibilitando a superação de vários momentos difíceis presentes nas aulas.

Nos espaços de discussão, as professoras conseguiram se distanciar de suas próprias ações, idéias e crenças, expondo e examinando suas teorias práticas, percebendo suas falhas e aprendendo umas com as outras. Houve momentos de reflexão na ação praticados pelas professoras que se esforçaram em solucionar problemas no “calor” do momento em que estes se apresentavam. Entretanto, a análise mais

objetiva pôde ser realizada “a posteriori”, com maior organização das idéias.

Por outro lado, embora as professoras tenham aprendido vários aspectos sobre planejamento e implementação de aulas de Educação Física, a reflexão escrita limitou-se, em sua maioria, à categoria descritiva. Nem sempre as professoras buscaram soluções para os problemas encontrados. Este nível técnico de reflexão prevaleceu apesar das discussões coletivas, baseadas na leitura dos diários, quando eram abordadas as intenções planejadas e as aulas implementadas.

A ausência da reflexão crítica, que envolve a dimensão sócio-político-histórica, pode se dever ao fato das professoras evitarem um confronto com as colegas do curso, com o formador e com a instituição para o qual trabalham, quando são tratados dilemas da prática pedagógica que envolvem questões morais e éticas, por exemplo.

Para futuros trabalhos que analisam a reflexão dos professores mediante diários, devemos considerar que a capacidade de reflexão pode ser estimulada com experiências que desenvolvam habilidades metacognitivas

(HALTTON & SMITH, 1995). Isto significa estimular o engajamento das professoras na leitura de artigos-chave sobre reflexão e sobre métodos facilitadores da reflexão, o que poderia tornar mais claro os conceitos, possibilitando sua aplicação pelo grupo.

Finalizando, um tema que parece ser relevante é a questão sobre quem deve desenvolver a Educação Física nesse ciclo de escolarização: professor generalista ou especialista. Sabe-se da deficiência na formação das professoras generalistas (FERRAZ, 2000) e pudemos entender melhor, com os resultados aqui apresentados, a possibilidade e a dinâmica do trabalho de Educação Física ministrado por esses professores.

Todavia, evidencia-se a necessidade de se pesquisar esse aspecto a partir da perspectiva do professor especialista da área. Em que pese o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - BRASIL (1998) indicar que, nesse ciclo de escolarização, não é recomendável a presença de especialistas, pode-se questionar essa proposição considerando-se temas do trabalho com Educação Física, tais como: natureza específica do conteúdo e estratégias próprias de ensino, além da formação dos professores.

Abstract

Continuing physical education course for preschool teachers: the diary writing interpretative research method

This work investigated the thinking process of four teachers from a public preschool (EMEI) at São Paulo based on the research method of diary writing interpretation during continuing physical education course. It was analyzed patterns, tasks and dilemmas registered on the class diaries and data obtained by the interviews content analyze method realized by the teachers. At the beginning of registration the objectives and class content did not appear on teacher's evaluation that was focused on the emotions making up the reflexion in action. When the writing of the diaries and the collective discussions became part of their working routine, they could notice the main student's difficulties related to fundamental skills, rhythm activities and games. The teaching styles *Tasks* (circuits and learning stations, i.e.) and *Self guided discovery* were then applied and considered efficient. Rules games contributed in discussions about understanding, building and respecting of many social rules. There were difficulties extra- class (low salaries, difficulties on literature access, i.e.) that showed the material and pedagogical support importance (full-time employment of the teachers at only one School, i.e.). It supposes that the teacher's needs enough time for all activities involved on teaching. Then, with the children involved in the decisions during classes, it became possible to understand their thinking pattern, contributing with the class goals and making the planning and reflexion easier for the teachers.

UNITERMS: Teacher's formation; Class diary; Preschool; Physical education.

Referências

- BRASIL. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 dez. 2006.
- BRASIL. Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em 2 dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, J.S.F.; ABUD, K.M.; ALMEIDA, E.J.C.; ALMEIDA, M.I.; BASSETO, S.; BOLZANI FILHO, R.; CAMARGO, R.B.; CAMPANA FILHO, S.P.; DIAS, I.; DICK, M.V.P.A.; DRUCK, I.F.; FALJONI-ALÁRIO, A.; FERNANDES, M.F.P.; FERRAZ, O.L.; GARCIA, S.G.; GARRIDO, E.; GIANINI, P.C.F.; GOMES, L.C.; KAWAMURA, M.R.; KUNDMAN, M.S.; LOPES, S.G.B.C.; MACHADO, R.S.B.; MARCONDES, M.E.R.; MENDONÇA, V.L.; MINTO, C.; OLIVEIRA, M.; PATTO, M.H.S.; PEREIRA, M.I.G.G.; PERES, H.H.C.; PIPITONE, M.A.P.; PONTUSCHKA, N.N.; PORTO, P.A.; RESENDE, J.T.; RIBEIRO, E.F.A.; RIVAS, N.P.P.; SALLES, P.P.; SANO, P.T.; SCARLATO, F.C.; TOLEDO, M.C.M.; VIANNA, C.P.; ZUFFI, E.M. **Programa de formação de professores**. Comissão Permanente de Licenciaturas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.
- DARLING, L.F. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v.7, p.107-21, 2001.
- FERRAZ, O.L. **Educação física na educação infantil e o referencial curricular nacional**: significado para os professores. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GARCIA, C.M.A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v.11, n.1, p.33-49, 1995.
- LALANDA, M.C.; ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p.41-62.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- _____. O professor, a escola e as mudanças educacionais. **Jornal Currículos 2002**: textos reflexivos, São Paulo, p.3-5, ago. 2004.
- ORLAND-BARAK, L. Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. **Educational Research**, Haifa, v.47, n.1, p.25-44, 2005.
- PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.12, p.5-21, 1999.
- _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PIMENTA, S.G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica. In: GOMES, A.A.; MENIN, A.M.C.S.; LEITE, Y.U.F. (Orgs.). **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p.7-20.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987a.
- _____. **Educating the reflective practitioner**. Washington: [s.ed.], 1987b. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.html>>. Acesso em: 2004. [Apresentação de Donald Schön no encontro do American Educational Research Association].
- TANG, C. Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE OF HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT SOCIETY OF AUSTRALASIA, Perth, 2002. **Proceedings...** Perth: HERDSA, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v.17, p.613-21, 2001.

ZIBETTI, M.L.T. **Analisando a prática pedagógica**: uma experiência de formação de professores na educação infantil. 1999. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ENDEREÇO

Valentina Piragibe
Laboratório de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano
Escola de Educação Física e Esporte - USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-030 - São Paulo - SP - BRASIL
e-mail: valentina.ef@ig.com.br

Recebido para publicação: 22/12/2005

Revisado: 19/12/2006

Aceito: 18/05/2007