



ITINERÁRIOS E DESAFIOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Itineraries and Challenges Regarding Children's Participation in Physical Education Teacher's Continuing Education

Flávia Martinelli **FERREIRA**

Departamento de Prácticas Corporales y Deportes
Universidad de la República de Uruguay
Paysandú, Uruguay

fmartinelli@cup.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-2539-6262> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores tem sido objeto de discussão e análise. Somadas à estas questões, consolidam-se cada vez mais estudos que apontam para um olhar a respeito da infância a partir da leitura que as próprias crianças constroem sobre seus cotidianos. Este trabalho teve como objetivo reunir e apresentar reflexões circunscritas no desafio de contribuir com a formação continuada à luz da Sociologia da Infância. O percurso metodológico adotado é de natureza qualitativa e propositiva, incluindo-se revisão bibliográfica não sistemática e ações consolidadas a partir da formação continuada de professores de educação física da Prefeitura Municipal de Jundiaí, São Paulo, com a participação das crianças. Ao anunciarem as crianças que há pouco espaço e tempo para brincar na escola, é urgente considerarmos políticas educacionais que estabeleçam metas para assegurar tempos de brincar e, ainda, critérios para estabelecer a qualidade destes momentos nas creches, pré-escolas e escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação física. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

In recent decades, continuing education for teachers has been the subject of discussion and analysis. In addition to these issues, more and an increasing number of studies are being consolidated that point to a look at childhood from the reading that children themselves construct about their daily lives. This paper aimed to assemble and provide reflections circumscribed to the challenge of contributing to continuing education in accordance to the Sociology of Childhood. The methodological approach adopted is qualitative and propositional in character, including a non-systematic bibliographic review and consolidated actions from the continuing education of physical education teachers from Jundiaí, São Paulo, with the participation of children. By announcing that there is little space and time to play at school, it is urgent that we consider educational policies that establish goals to ensure playtime and also criteria to define the quality of these moments for children at kindergartens, pre-schools and schools.

KEYWORDS: Play. Physical Education. Continuing education of teachers.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de discussão e análise no Brasil nas últimas décadas, acentuando-se aumento considerável nas produções acadêmicas que consideram a temática como central (ANDRÉ; ENS, 2005, GUEDES, 2019, DRUMOND, 2018). Tais produções avaliam a formação de professores como um grande desafio para as universidades, sobretudo quando relacionada à educação básica (SANTOS; GAUCHE; MÓL; SILVA e BATISTA, 2006).

As propostas formativas devem levar em consideração necessidades advindas da prática pedagógica de professores, quer seja, articulando ações de pesquisa e extensão capazes de propor ações de formação continuada que contribuam com a produção de mudanças nas práticas docentes. Neste sentido, Santos, Gauche, Mól, Silva e Batista (2006) advogam para que as vozes dos professores sejam consideradas e respeitadas neste processo. Tais espaços de formação, portanto, deverão constituir um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes que se referem à atividade docente, assegurando, por consequência, novas reflexões a respeito da prática pedagógica para crianças e jovens.

Somadas às questões da formação continuada de professores, consolidam-se cada vez mais estudos que apontam para um novo olhar a respeito da infância a partir da leitura que as próprias crianças constroem sobre seus cotidianos (MONTANDON, 1997; FERNANDES, 2009; FERREIRA, 2020). Neste ínterim, nos encontramos nos interstícios entre o real e o desejado, entre as imagens construídas sobre crianças em espaços de formação de professores e as representações idílicas das crianças como sujeitos de direitos.

A partir do exposto, delinearam-se as seguintes questões norteadoras: qual a relação entre a formação continuada e seus desdobramentos com a prática pedagógica junto às crianças? É possível garantir a participação das crianças em processos de formação continuada? Para tanto, este trabalho teve como objetivo central reunir e apresentar reflexões circunscritas no desafio de contribuir com a formação continuada de professores de educação física à luz da Sociologia da Infância. O percurso metodológico adotado é, portanto, de natureza qualitativa e propositiva, incluindo-se revisão bibliográfica não sistemática acerca da temática e proposições consolidadas a partir da formação continuada de professores de educação física da rede básica de ensino da Prefeitura Municipal de Jundiaí, São Paulo, com a participação das crianças.

As primeiras ponderações foram apresentadas aos professores do município, ocasião esta que motivou posteriormente a elaboração do texto em questão.

A seguir, o texto apresenta considerações sobre a formação continuada no Brasil e a participação das crianças nas políticas públicas educacionais. Em um segundo momento, descreve-se o percurso adotado durante a formação continuada e como se deu a participação das crianças. Os desafios que emergem destes processos estão reunidos, por fim, nas considerações finais deste trabalho.

DIREITOS DAS CRIANÇAS: EDUCAÇÃO, LAZER E PARTICIPAÇÃO?

No campo da Sociologia, durante muito tempo, houve uma não-consideração da relevância de temas da infância, exatamente por seu caráter híbrido, em parte natural, em parte social (PROUT, 2004). A noção de que as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” é cunhada posteriormente por Corsaro (2011, p. 15), como parte do que convencionou-se chamar de Sociologia da Infância.

Este campo de pesquisas e produções teóricas não é evidentemente homogêneo, mas, de maneira geral, reúne pesquisadores interessados em compreender as crianças de maneira não subordinada a instituições como a escola, a família ou a justiça. Com este aporte teórico, é possível tensionarmos estas estruturas a partir dos entendimentos das crianças. Deste modo, busca-se compreender as crianças como agentes que imitam, interpretam e recriam os papéis previamente estabelecidos para elas e regulados por estas instituições.

Com isso, compreendemos que a cultura não está no plano individual, ou, seu estudo não pressupõe a análise de comportamentos individuais. As culturas infantis são produzidas e reproduzidas em negociações públicas (CORSARO, 1993; 1997). Ou seja, a socialização infantil não é algo que simplesmente acontece com as crianças, mas é um processo institucionalizado, que acontece em espaços como as creches, as pré-escolas, a escola e a família.

Do ponto de vista legal, alguns documentos asseguram os direitos das crianças, como a declaração de Direitos Universais da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), que são amplamente aderidas por diversos países. A ideia que circunscreve tais proposições está centrada na escuta das crianças a respeito de assuntos que influenciam diretamente as suas vidas, como os supracitados. Os

documentos – importantes marcos para a salvaguarda dos direitos das crianças – nem sempre são capazes de garantir o usufruto destes direitos e, muitas vezes, são descuidados em detrimento da valorização de saberes e experiências educativas que não condizem com a valorização da opinião e das próprias experiências das crianças (AZEVEDO, 2016).

Este exercício de cidadania das crianças e os seus direitos fundamentais de participação na vida cultural constituem-se em processos que podem ser mais ou menos assegurados pelas cidades e instituições educativas nas quais as crianças se encontram. Especialmente em assuntos que dizem respeito a elas, como a brincadeira, a estruturação de espaços de lazer e de recreio (privados ou públicos) e a construção das instituições educacionais, em geral, as crianças são pouco convidadas a participar, sendo dificilmente observadas as especificidades das culturas infantis garantidas nestes espaços (AZEVEDO, 2016; WALDMAN; BREITENVIESER, 2021).

Mesmo a partir de proposições de escuta das crianças, é possível que suas vozes continuem silenciadas, sendo suprimidas ou descartadas no cotidiano (JAMES, 2019). O autor argumenta que a abertura de um espaço teórico e conceitual das novas abordagens dos estudos da infância em situações nas quais as crianças são observadoras-participantes que apresentam suas experiências de mundo não é suficiente para garantir que a participação das crianças na vida social se concretize. Isto posto, conclui que esta participação não se resume a deixar as crianças falarem, mas entender que as perspectivas das crianças apresentam uma compreensão singular acerca do mundo.

Discutir como os espaços e tempos tem sido construídos para – e com – as crianças nas creches, pré-escolas e escolas não é tarefa simples. Partindo do pressuposto de que espaço e tempo não são neutros, ou seja, são construções sociais que expressam as relações sociais ali desenvolvidas (PINTO, 2005), seria possível pensarmos em um trabalho de cooperação informada com as crianças? Ou, dito de outro modo: a criança como autora e sujeito de direito a participação, pode contribuir com reflexões outras a respeito dos direitos das crianças – como a educação e o brincar?

É partindo deste pressuposto – de que as crianças devem ser entendidas como cidadãos de direito a participação, pois transformam a sociedade e sofrem as influências de sua transformação – que os espaços e tempos de brincar e os direitos das crianças serão aqui discutidos, considerando a centralidade e importância que efetivamente têm na vida social.

Há autores que sugerem que talvez o que entendemos por culturas infantis exista em grande medida nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios das creches, das escolas, do recreio, parquinhos, dos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, espaços estes em que geralmente as crianças possuem algum grau de liberdade do olhar adulto (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Em contrapartida, Thomson (2004) argumenta que os parques nas escolas são apenas uma outra sala de aula. O que isso quer dizer? Embora o parque seja barulhento e aparente indisciplinado, desorganizado e caótico, ao invés de ser um lugar mais flexível, o espaço do parquinho é tão rígido quanto uma sala de aula. Aliás, alguns espaços do parque podem ser mais restritos ou tão prescritivos quanto a sala. Ou seja, essa ideia de liberdade das crianças, de inventividade criativa, não seria tão espontânea e livre assim sob esse ponto de vista. Ainda que os espaços abertos da escola sejam sugestivos e pareçam conferir maior liberdade às crianças, elas ainda possuem escolhas limitadas a respeito do que fazer no espaço, demonstrando que a organização da vida das crianças parte do universo adulto.

A autora questiona, neste sentido, o que nós aprenderíamos se observássemos as práticas infantis? O que aprendemos observando a forma como as crianças se organizam, seus símbolos e suas atividades nos parquinhos? (THOMSON, 2004). Com o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora afirma que as crianças apresentam alguns atos de resistência acerca da forma escolar, da disciplina e da manipulação do comportamento infantil. O que ela observou é que as crianças frequentemente ignoram os lugares prescritos e ocupam esquinas do parque onde elas não podem ser vistas. Os jogos de futebol – em geral proibidos no parquinho por ela observado – que terminavam com a professora confiscando a única bola da turma, sempre recomeçavam com chutes em pedrinhas ou luvas enroladas. Essas foram algumas formas notadas de como as crianças recuperam algum controle no parquinho.

Diante do exposto, considerar a participação das crianças na construção dos espaços e tempos de instituições educativas e de práticas pedagógicas orientadas a partir das culturas infantis parece ser imprescindível para a construção de creches, pré-escolas e escolas que pretendem garantir às crianças o direito a educação e a infância. Significa ainda reconhecer que o protagonismo infantil requer diferentes mecanismos para a participação das crianças, como entrevistas, grupos de discussões, participações em reuniões institucionais, além de consequente reformulação de políticas e práticas educacionais pautadas neste diálogo com as crianças. Isto posto, apresentaremos a

seguir uma iniciativa de orientação da formação continuada de professores de educação física para o estudo da infância e das culturas infantis, além de ações que buscaram incorporar a participação das crianças neste processo de formação.

POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM CRIANÇAS

Este trabalho reuniu três etapas distintas que compuseram a formação continuada dos professores e professoras de educação física da rede municipal de Jundiaí, São Paulo, no decorrer do ano letivo de 2021¹, a saber: a) encontros de formação continuada com os professores, b) rodas de conversa entre os professores e as crianças e c) reunião da formadora com as crianças, seguida de novas formações realizadas com o corpo docente do município. Os professores de educação física do município ministram aulas desde a creche – para bebês a partir de 6 meses – até o ensino fundamental I – para crianças de até 11 anos. A formação continuada estabelece duas horas semanais para formações específicas (neste caso, junto ao grupo de educação física) e três horas semanais para a formação com os demais professores da escola e com a equipe de gestão.

Em um primeiro momento, foram realizadas quatro reuniões síncronas (online) mensais com os professores. O primeiro encontro, empenhado em dialogar a respeito do direito à infância, prescreveu a história das instituições educativas – em especial, os Parques Infantis e as Escolas ao Ar Livre (décadas de 1930 a 1950) analisando que questões políticas, econômicas e sociais presentes no Brasil no início do século XX criaram condições para a existência de uma grande quantidade de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, motivada pelo êxodo rural, crescimento das cidades e da população, infraestrutura urbana precária e péssimas condições de trabalho e moradia.

Com isso, evidenciou-se que as crianças neste período passaram a ser tratadas como “objetos” de tutela do Estado (KUHLMANN JR., 1998). Ao discutirmos as noções de infância que perpassaram diferentes períodos na história da educação, identificamos que aproximadamente a partir da segunda metade do século XX até os tempos atuais, as crianças passaram a receber maior proteção, tornando-se alvo de amparo integral e prioritário. A partir de então, começam a ser reconhecidos como agentes sociais e,

¹ Em 2021, os encontros de formação continuada específicos para os professores de educação física ocorreram mensalmente de maneira remota, quer seja, com reuniões online via plataforma Google Meet.

consequentemente, a infância passou a ser considerada uma fase da vida que carece de debate, tornando-se objeto de discussão recorrente.

O intuito, neste sentido, não seria transpor estas iniciativas das décadas de 1930 e 1950 para a atualidade ou utilizá-las completamente para pensarmos em questões contemporâneas. Por outro lado, pretendeu-se tomar a construção destes espaços como lugares de direito à infância no Brasil. Esta articulação entre as instituições e as garantias do direito à infância nos permitiram pensar a educação física e sua relação com as culturas infantis e, porque não, de modo mais amplo, o tempo e o lugar das crianças nas instituições educativas na atualidade nos encontros subsequentes.

Com os caminhos abertos por Fernandes (2004a, 2004b), tanto a Sociologia como a Antropologia começam a assumir a possibilidade de mencionar as crianças em pesquisas sobre diversos temas. A partir das décadas de 1970 e 1990, portanto, as crianças conquistam maior participação social e alguns direitos fundamentais. Como exemplos, foram apresentados ao grupo de professores pesquisas relacionadas ao estudo dos grupos infantis em espaços como a rua ou o recreio escolar (CRUZ, 2012) e um segundo grupo de pesquisas, que interessou mais, ainda que não necessariamente estivessem relacionadas as aulas de educação física: pesquisas desenvolvidas sobre as culturas infantis e o corpo (ARENHART, 2012, 2015; BUSS-SIMÃO; MEDEIROS; SILVA; FILHO, 2010; FERREIRA, DAOLIO, ALMEIDA, 2017). O corpo das crianças apareceu em uma grande variedade temática: na construção de relações sociais, na produção de significados e experiências entre as crianças ou com interação dos adultos, como produtos e recursos para o protagonismo, como ação e interação e como lugares de socialização por meio do corpo (GAITÁN, 2006).

Neste ínterim, analisamos a centralidade do corpo como objeto de controle e disciplina por parte dos adultos e como recurso das culturas de pares das crianças, instrumento pelo qual elas mobilizam estratégias de interação, linguagem, experiência lúdica, resistência e transgressão. Por fim, identificamos a necessidade de estabelecermos um diálogo entre as culturas infantis e o conhecimento sistematizado das aulas de educação física, sem que os saberes cotidianos das crianças estejam subordinados ao conhecimento sistematizado da disciplina, mas transformando este encontro em uma relação cíclica: os saberes das crianças devem ser acessados pelos professores, em um trânsito do senso comum a um conhecimento mais elaborado, e este deverá propor novos conhecimentos às crianças.

Neste sentido, importava compreender de que maneira a participação infantil ocorre nas diferentes instituições, conhecendo pelos olhos e concepções das crianças

(COELHO, 2017) questões relacionadas à educação física e às creches, pré-escolas e escolas. Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) a infância é especialmente prejudicada quando comparada a outros grupos e categorias sociais excluídas, fato este que advém da grande invisibilidade das crianças com relação às políticas públicas que regulam a vida coletiva.

Desta forma, providos dos estudos acerca do direito à infância e das culturas infantis, os professores conduziram rodas de conversa (também de maneira remota) e/ou enviaram formulários de pesquisas aos seus grupos de crianças. Os formulários – que guiaram as rodas de conversa – continham as seguintes questões: quais são os lugares de brincar na escola? Em quais aulas na escola vocês acreditam que podem brincar e usar o corpo? O que você mais gosta nas aulas de educação física? O que você não gosta nas aulas de educação física? Você mudaria algo nas aulas de educação física? Os professores conduziram os diálogos com as crianças a partir das perguntas norteadoras discutidas na formação, adequando sempre que necessário os temas e as formas de comunicação, considerando sobretudo as especificidades do seu grupo de crianças. De modo geral, pode-se dizer que grande parte dos professores e professoras que trabalham com as crianças de zero a cinco anos conduziram rodas de conversa presencialmente, enquanto a maior parte que atua com crianças de 6 a 11 anos realizaram conversas pela plataforma virtual e enviaram questionários online.

Nesta mesma etapa, a mediadora da formação conduziu uma conversa com cerca de 25 crianças do município, via Google Meet, cuja temática esteve centrada nos espaços e tempos de brincar nas escolas. Previamente, as crianças enviaram desenhos ou poesias explicitando como gostariam que fossem os espaços da escola. As crianças continham entre 5 e 11 anos e foram auxiliadas por seus pais ou responsáveis a conectar no horário por meio da plataforma sugerida² para a reunião.

O número reduzido de crianças que participaram da reunião é justificado pela viabilidade de realizar o encontro com a pesquisadora, já que todas as outras crianças dialogaram com seus respectivos professores. Além disso, em 2018, Jundiaí foi a primeira cidade do Estado de São Paulo e a segunda no país a integrar a Rede Latino-Americana – Cidade das Crianças, viabilizando ações em torno da participação das crianças e das perspectivas infantis. Dentre as ações realizadas está a criação de um

² Em geral, as crianças apresentavam amplo domínio de como participar de um encontro online, pois estavam há mais de um ano com aulas e atividades assíncronas. Utilizaram as ferramentas disponíveis na plataforma como “levantar as mãos” para pedir a palavra, escreveram no chat e auxiliaram a pesquisadora a iniciar a gravação do encontro com explicações do passo a passo.

Comitê das Crianças³ estabelecido para escutar as demandas e as sugestões das crianças para diversos segmentos do planejamento urbano da cidade. Portanto, a reunião ocorreu com crianças que estão na suplência deste Comitê e ainda não haviam participado de outras instâncias.

A conversa que durou cerca de uma hora contava com cinco perguntas previamente estabelecidas:

1. Quais são os espaços para brincar que existem na escola de vocês?
2. Quais são os tempos para brincar na escola, ou seja, em que momento vocês estão nos espaços que vocês disseram?
3. Nas aulas de educação física nós brincamos, jogamos, e aprendemos algumas coisas sobre esportes, danças, brincadeiras, certo? Em alguma outra disciplina isso acontece, ou seja, brincar e aprender ao mesmo tempo?
4. Quando vocês têm um dia sem aula de educação física ou artes, por exemplo, vocês não usam esses espaços para brincar? A quadra é usada somente nas aulas de educação física?
5. Quando vocês estão um pouco cansados de ter aula, ou de fazer alguma atividade, vocês encontram algum jeitinho de brincar?

As perguntas foram elaboradas a partir do material compartilhado pelos professores que estabeleceram um primeiro diálogo com as crianças. Neste material, era possível perceber os destaques feitos pelas crianças aos tempos de brincar e aos espaços por vezes restritos destinados às brincadeiras.

No entanto, somente com a primeira pergunta endereçada às crianças – *Quais são os espaços para brincar que existem na escola de vocês?* – em poucos minutos recebemos uma enorme quantidade de comentários de insatisfação com respeito aos espaços para brincar nas escolas e a conversa seguiu centrada apenas na primeira questão. As crianças começaram relatando que gostavam de espaços com campos gramados para brincar, pela facilidade de desenvolver inúmeras brincadeiras. Depois, seguiram explicando que algumas instituições possuem os espaços, mas não garantem tempo suficiente para ocupa-los: “tem um pátio, mas não dá pra correr” e “a minha escola tem parquinho, mas é só para os pequenos” foram algumas das frases relatadas.

³ Dentre as iniciativas que surgem da criação do Comitê, está a inauguração de um espaço pensado para e pelas crianças do município, o Mundo das Crianças. Ver mais em: <https://mundodascriancasjundiai.com.br/> - Acesso em 08 de Dezembro de 2021.

Após a elaboração das primeiras críticas por parte de algumas das crianças, o restante delas encorajou-se e começou a pontuar outras questões relacionadas ao tema. A frase mais impactante elaborada por uma das meninas do grupo dizia “Na escola tem pouco tempo para brincar, acham que a gente virou adulto”. Para além disso, as crianças requisitavam melhor manutenção nos brinquedos dos parquinhos ou materiais das escolas, constantemente impossibilitados de uso, de acordo com os relatos. Diante do grande quadro de insatisfação geral das crianças, motivado pela primeira pergunta, a conversa esteve toda centrada nesta primeira questão e as demais previstas não foram utilizadas.

Na última etapa que envolveu a formação de professores e a participação das crianças, a mediadora reuniu-se com os professores de educação física em um encontro final, ocasião em que dialogaram a respeito dos estudos desenvolvidos e das compreensões das crianças sobre os espaços da escola e os tempos destinados ao brincar. A maior parte dos professores demonstrou surpresa com a quantidade de reivindicações feitas pelas crianças e com as descrições das rodas de conversa e do encontro com a formadora. De modo geral, os professores compreendem que as próprias exigências da pré-escola e da escola não permitem às crianças tempos de qualidade para brincar, ainda que a situação não parecesse tão alarmante como manifestado pelas crianças.

A partir das formações organizadas contando com a participação infantil, foi possível que os professores relacionassem os conhecimentos abordados a respeito da infância, envolvendo os próprios saberes manifestados por elas para pensarmos na construção de diferentes práticas pedagógicas. Nos últimos encontros síncronos realizados na formação continuada, professores e professoras voltaram-se às falas das crianças para pensarmos na construção de suas práticas pedagógicas.

A primeira ação organizada pelo coletivo de professores e pela coordenação da educação física, visou repassar as reivindicações das crianças de melhor conservação dos brinquedos, dos parquinhos e dos espaços das creches, pré-escolas e escolas aos responsáveis pela manutenção destes espaços públicos. Em um segundo momento, retomamos a ideia de que as aulas de educação física, para incorporarem as culturas infantis, precisam favorecer a participação das crianças, a colaboração e a criação de novos movimentos, brincadeiras, gestos, jogos, entre outros. Com isso, alguns professores – ao analisar suas próprias práticas – mencionaram que suas propostas se centravam maioritariamente em tarefas nas quais as crianças reproduzem ações, técnicas, coreografias, já previamente estabelecidas.

A partir destes relatos, as/os professoras/es foram convidadas a escrever em linhas gerais como relacionavam os temas trabalhados no decorrer do ano e as potenciais contribuições destas discussões, além de socializarem uma sequência pedagógica elaborada posteriormente às formações. Reunidos e debatidos estes materiais, grande parte das/os professoras/es manifestaram que a organização do trabalho pedagógico a partir de temas geradores facilita o diálogo com as culturas infantis, sem deixar de levar em consideração o trato dos conteúdos da cultura corporal. Concluíram, ainda, estarem em desacordo com algumas expectativas de aprendizagem presentes no currículo do município para a educação infantil, alegando sobretudo a incidência de muitas propostas escolarizantes para as creches e pré-escolas.

De maneira geral, professoras e professores avaliaram positivamente o trabalho junto às crianças, mencionando em suas falas questões como protagonismo infantil, escuta, voz das crianças ou culturas infantis. Por outro lado, alguns professores – em menor número – destacaram sua preocupação com o fato da formação não tematizar o desenvolvimento das crianças, a necessidade das atividades práticas e o trabalho com as habilidades motoras básicas.

Considerando o exposto, reuniremos no próximo item as considerações finais a respeito do trabalho aqui apresentado.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS RELACIONADOS À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

O presente trabalho buscou descrever e relatar três etapas distintas que compuseram a formação continuada dos professores de educação física da rede municipal de Jundiaí. No ano letivo de 2021, as formações foram pensadas centradas na temática da Infância e pretenderam, além disso, contar com a participação infantil.

Concluímos corroborando Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) que uma cultura da cidadania da infância enquanto fundamento assentado nos direitos da infância em contextos educativos pode estar apoiada em dois grandes eixos. O primeiro deles, na promoção de dinâmicas educativas centradas nas crianças, nas suas necessidades e direitos, rompendo estruturas seculares sedimentadas em um único modelo de escola. O segundo eixo aposta em mudanças paradigmáticas que alteram substancialmente os papéis desempenhados pelas crianças, incluindo-se seus saberes com direito à voz e participação nas escolhas e políticas educacionais (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Diante do exposto, se anunciam as crianças que há pouco espaço e tempo para brincar nas creches, pré-escolas e escolas, é urgente considerarmos políticas educacionais que estabeleçam metas para assegurar tempos de brincar e ainda, critérios para estabelecer a qualidade destes momentos nos referidos espaços.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441602>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ENS, Romilda Teodora. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho**. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Aveiro, Portugal, 2005. [s/n].

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe em culturas infantis. 2012. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, UFF, 2012. [s/n].

ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 91-102, 2015.

AZEVEDO, Olga. O recreio no jardim de infância: espaço e tempo para construção de culturas. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional (INVEP), Portugal, v. 6, n. 1, p. 132-156, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio.; SILVA, Ana Márcia; FILHO, João Josué da Silva. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educar em Revista**, v. 26, n. 3, p.151-168, dez. 2010.

COELHO, Caroline Abrantes de Vasconcelos. **Participação infantil nas políticas públicas**: um debate crescente na sociedade contemporânea. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2017. 83 f.

CORSARO, William. Interpretive Reproduction in Children's Role Play. **Childhood**, vol. 1, n. 2, Mai. p. 64–74, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CRUZ, Tânia Mara. Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 63-78, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000004>

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil – por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 288-301, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p288>

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.1, p. 231-250, jan./abr. 2004a.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; ALMEIDA, Dulce Filgueira de. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72415>

FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar**: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. 213 f.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia**: análisis e intervención social. Madrid: Síntesis, 2006.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONTANDON, Cléopâtre. **L'éducation du point de vue des enfants**. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

PINTO, Maria Raquel B. Tempo e Espaço Escolares: O (Des)confinamento da Infância. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, p. 16-19, out. 2005.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; GAUCHE, Ricardo; MÓL, Gerson Souza; SILVA, Roberto Ribeiro da.; BAPTISTA, Joice Aguiar. Formação de Professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 69-82, jun., 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto., FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

THOMSON, Sarah. Just another classroom? Observations of primary school playgrounds. In: VERTINSKY, Patricia; BALE, John (Eds.). **Sites of sport: space, place, experience**. London: Routledge, 2004, p. 73-84.

WALDMAN, Tatiana Chang; BREITENVIESER, Camila Barrero. Caminhos da participação social na formulação de políticas públicas: infância e migração internacional em São Paulo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 627-651, jan./jun., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e7342>

NOTAS

ITINERÁRIOS E DESAFIOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Itineraries and Challenges Regarding Children's Participation in Physical Education Teacher's Continuing Education

Flávia Martinelli Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)
Departamento de Prácticas Corporales y Deportes
Universidad de la República de Uruguay
Paysandú, Uruguay
fmartinelli@cup.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-2539-6262>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Florida, 1051, 60000, Paysandú, Uruguay.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F.M. Ferreira

Coleta de dados: F.M. Ferreira

Análise de dados: F.M. Ferreira

Discussão dos resultados: F.M. Ferreira

Revisão e aprovação: F.M. Ferreira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Sistema Nacional de Investigadores – Uruguay.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 10-01-2022 – Aprovado em: 02-06-2022