

Múltiplos olhares para a formação de professores: as potencialidades do estágio de docência

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9763>

Tuany Barbosa Meneses¹, Lindsey Machado de Oliveira², Ângela Adriane Schmidt Bersch³

Resumo: A formação continuada de professores/as é habitualmente uma temática que abre horizontes para muitas pesquisas, debates e reflexões. Nesse sentido, essa escrita tem como objetivo analisar as ressonâncias e potências do Estágio de Docência no processo formativo de mestrandas de um programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade do sul do Brasil. Para tanto, o artigo apresenta como metodologia uma análise temática dos dados emergidos dos memoriais descritivos das mestrandas enquanto ministrantes de uma disciplina, intitulada de Psicomotricidade Relacional, na graduação, em conjunto com sua professora-orientadora, na qual se sobressaiu a categoria analítica intitulada como mudança nas disposições lúdicas e corporais das ministrantes das propostas, repercutindo em múltiplas ressignificações. Como possíveis resultados, apontamos que a experiência no Estágio de Docência na disciplina de Psicomotricidade Relacional, enquanto proposta formativa do Programa de Pós-Graduação em Educação, possibilitou que os/as viventes ressignificassem sua relação com o próprio corpo, a partir do acesso ao componente lúdico e da imaginação dos/as participantes e das mestrandas ministrantes, mobilizando ultrapassar uma lacuna significativa em seus respectivos processos formativos, que é a vivência corporal.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Psicomotricidade Relacional, Estágio de Docência.

Multiple perspectives on teacher training: the potential of the teaching internship

Abstract: The continuing education of teachers is usually a topic that opens up many horizons for research, debate and reflection. In this sense, the aim of this article is to analyze the resonances and powers of the Teaching Internship in the training process of master's degree students from a post-graduate program in Education at a university in Southern Brazil. To this end, the article presents a thematic analysis of the data that emerged from the descriptive memorirs of the master's students as teachers of a subject entitled Relational Psychomotricity, in undergraduate

¹ Professora da rede Municipal de Rio Grande, RS, Bolsista CAPES, Mestranda pelo programa de pós-graduação PPGEDU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade, E-mail: tuanybs23@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3301-2175>

² Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade, E-mail: lindseyoliveira1051@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4191-0871>

³ Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora em Educação Ambiental PPGEA/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEDU/FURG. Coordenadora dos grupos de pesquisa ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade. E-mail: angelabersch@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

courses, together with their teacher-supervisor, in which the analytical category entitled change in the playful and bodily dispositions of the teachers of the proposals stood out, resulting in multiple resignifications. As possible results, we point out that the experience in the Teaching Internship in the discipline of Relational Psychomotricity, as a training proposal of the Post-Graduate Program in Education, enabled the participants to resignify their relationship with their own bodies, based on access to the playful component and the imagination of the participants and the master's students, mobilizing them to overcome a significant gap in their respective training processes, which is bodily experience.

Keywords: Teacher training, Relational Psychomotricity, Teaching Internship.

Introdução

Estudos sobre a formação continuada de professores/as é uma temática que proporciona muitas investigações e caminhos reflexivos distintos, já que existem diferentes vieses para discutir o referido tema. Sendo assim, a partir do processo construtivo percorrido pelos/as docentes, compreendemos que essas experiências como Estágio de Docência podem trazer imensa repercussão em sua atuação (Lima; Viana, 2023), seja através de impactos sociais e/ou culturais, como também diante da desmistificação de inúmeras práticas repetitivas, diretivas, sem sentido ao educando/a.

Nesse sentido, entendemos que é imprescindível incluir também os Programas de Pós-Graduação nos percursos de formação continuada, uma vez que temos percebido o aumento em possibilidades para os/as mestrados/as e doutorandos/as de vivenciar oportunidades significativas ao seu desenvolvimento acadêmico, provavelmente, oportunizados por meio de distintas facetas da Pós-Graduação, como disciplinas, grupos de estudos, Estágios de Docência, formações em propostas extensionistas etc. (Freitas; Souza, 2018). Desta maneira, percebe-se a abertura para experiências que oferecem a perspectiva de conhecer múltiplos olhares e múltiplas resignificações sobre o papel docente.

Diante disso, este estudo apresenta experiências reflexivas vivenciadas pelas duas primeiras autoras desta escrita, que são pedagogas, diante da sua inserção como mestradas no Programa de Pós-Graduação em Educação do sul do Brasil. No decorrer do processo de mestrado, as acadêmicas tiveram a oportunidade de ministrar, em seu Estágio de Docência, em parceria com a professora-orientadora das suas pesquisas, uma disciplina para estudantes do curso de Educação Física, intitulada Psicomotricidade Relacional.

A proposição pedagógica da disciplina que foi ministrada teve como base os pressupostos da Psicomotricidade Relacional (PR). De maneira breve, a PR tem como proposta a relação das pessoas com objetos e símbolos de maneira a qual a ludicidade

também seja um componente. De tal modo, as proponentes das sessões de Psicomotricidade Relacional organizam o ambiente e os recursos, mas não interferem de maneira significativa em como os/as participantes se relacionam com eles. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é analisar as ressonâncias e as potências do Estágio de Docência no processo formativo de mestrandas de um programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade do sul do Brasil.

Nesse ínterim, anunciamos as lentes teóricas que auxiliaram essa investigação, as particularidades dos caminhos metodológicos, alinhados à análise de dados com a categoria emergida diante do processo analítico dos memoriais descritivos das mestrandas. Encerramos com as considerações finais alcançadas no estudo.

Fundamentação teórica

A formação continuada de professores/as é sempre uma temática que abre horizontes para muitas pesquisas, debates e reflexões. Para autores como Pimenta (1999) e Alvarado-Prada, Freitas T. e Freitas C. (2010), por exemplo, muitas propostas de cursos contínuos para docentes possuem como principal característica a atualização de conteúdos a serem ensinados, isto é, em outras palavras, uma formação meramente instrumentista e técnica, desconsiderando as singularidades de cada professor/a participante, bem como das especificidades de cada realidade escolar. Logo, como afirma Pimenta (1999, p. 16), “ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas”.

Ao partir deste pressuposto, defendemos a perspectiva de que os cursos de formação continuada precisam oferecer aos participantes muito mais do que meras informações (Pimenta, 1999), mas oportunidades de vivenciar propostas que, de fato, possam impactar de alguma maneira os/as docentes que se dispõem a se envolver com o processo formativo.

Como afirma Bondía (2002), experiência é o que nos toca, nos atravessa e o que nos acontece. Nessa direção, como uma possibilidade de romper com formações instrumentalizadas, elegemos a Psicomotricidade Relacional, que pode ser vista enquanto um instrumento potente para o processo educativo (Lapierre; Lapierre, 2010). Já que, a referida disciplina foi escolhida para a realização do Estágio de Docências, de duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade do sul do Brasil, pelo seu carácter vivencial e experiencial.

A Psicomotricidade Relacional (PR), de acordo com os autores Cordeiro e Silva (2018, p. 80), pode ser compreendida como a estratégia interacional que “[...] enfatiza o movimento do corpo na relação afetiva, dando a possibilidade de a criança ou o indivíduo perceber-se corporalmente e de se relacionar com o outro de modo seguro [...]”. Ao partir desta compreensão, observa-se que a Psicomotricidade Relacional possui encadeamento com os pressupostos teóricos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011). Para essa teoria, Bronfenbrenner (2011) evidencia que, ao estudar o desenvolvimento humano, suas relações e interações com os ambientes, pessoas e objetos também merecem certa atenção, uma vez que:

[...] o desenvolvimento humano acontece por meio de processos de interação recíproco, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato (2011, p. 46).

Outrossim, a PR tem como foco romper com a dualidade de corpo *versus* mente. De acordo com Vieira (2009), a Psicomotricidade Relacional visa aprimorar e desenvolver os conceitos que envolvem a Globalidade Humana. Para o referido autor, a PR demonstra a importância da comunicação também pela via corporal, por meio das relações psicofísicas e sócio emocionais da pessoa. Corroborando com isso, Venâncio, Feller e Vieira (2022) apresentam que a PR é uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento por meio do lúdico, das brincadeiras, das interações e relações favorecendo e potencializando as vivências corporais e afetivas.

Nesse sentido, uma sessão de PR possui quatro momentos específicos, que são: rito de entrada, exploração, sensibilização e rito de saída. O rito de entrada é o momento em que se fazem os combinados com os/as participantes da sessão, ou seja, em formato de semicírculo se inicia a conversa sobre a dinâmica, os objetos ofertados e as combinações quanto ao uso e o tempo. Já na sessão propriamente dita acontece o momento de exploração, quando ocorrem as interações e relações dos integrantes da PR com os recursos e demais colegas, sempre tendo como pilares essenciais, nas sessões de PR, a ludicidade e a expressão corporal (Negrine, 1995).

A sensibilização, por sua vez, é o momento de diminuir a frequência cardíaca. Geralmente, é proposta uma massagem entre os/as participantes com objetos não muito convencionais do cotidiano, como, por exemplo, taquinhos de madeira, bolinhas de tênis etc. Por fim, tem-se o rito de saída, que é o momento de partilha entre todos/as os integrantes falando sobre o que sentiram e vivenciaram no encontro. Logo, Falkenbach (1999, p. 20) nos apresenta que: “[...] trabalhos de autoconhecimento através da via

corporal urgem cada vez mais em uma sociedade que não consegue reconhecer o próprio movimento e perde o conhecimento da força expressiva nas relações humanas.”

Sendo assim, foi a partir destes pontos que identificamos a PR como uma estratégia de elaboração de planejamentos das ações docentes que potencializa o encontro a múltiplos olhares e ressignificações sobre como é possível exercer a docência. A PR se mostrou como uma potente metodologia porque visa romper com ações mecânicas e descontextualizadas tanto para as mestrandas quanto para os/as estudantes.

Adiante, é evidente que há a possibilidade dos/as professores/as se inserirem em pesquisas científicas sem, necessariamente, estarem imersos a um contexto de Programa de Pós-Graduação. Entretanto, é importante ressaltar que, com o mergulho do/a docente no universo da pesquisa por meio da formação continuada em cursos de mestrado e/ou doutorado, são possibilitadas a este/a pesquisador/a oportunidades de experiências que somente podem ser propiciadas pelos Programas de Pós-Graduação, como, por exemplo, o trabalho cooperativo entre pesquisadores/as e orientadores/as nos grupos de pesquisas e o próprio Estágio de Docência.

Desta maneira, com o mergulho do/a professor/a na pesquisa em Programas de Pós-Graduação, ampliam-se as possibilidades de construção de conhecimento por meio de processos pedagógicos da aprendizagem e de formações vinculadas ao se tornar pesquisador/a (Freitas; Souza, 2018). Por isso, enfatizamos a importância da experiência do Estágio de Docência, que só acontece mediante a inserção no Programa de Pós-Graduação, para a formação de professores/as também pesquisadores/as críticos/as.

O Estágio de Docência foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1999 e tornou-se obrigatório para estudantes bolsistas de Mestrado ou Doutorado (Brasil, 1999). Na visão de Lima e Leite (2019), “[...] o Estágio de Docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior [...]” (Lima; Leite, 2019, p. 757).

Para os autores Williams Lima e Maria Viana (2023), o Estágio de Docência contribui para que os/as docentes aprendam a planejar as aulas, conhecer as especificidades dos/as alunos/as para organizar as propostas educativas e os objetivos a serem atingidos. Isso porque “a teoria e a prática no contexto da docência contribuem para a experiência pedagógica do professor, como também possibilita uma aprendizagem ativa e colaborativa aos estudantes” (Lima; Viana, 2023, p. 4).

Além disso, não podemos deixar de ressaltar outro elemento que impacta sobremaneira na vida profissional do/a docente, que é o imenso arcabouço de informações e mudanças constantes, que, segundo Chimentão (2009), fez com que a informação e o conhecimento se tornassem imprescindíveis na vida profissional. Entretanto, o autor esclarece que, embora informação e conhecimento sejam termos próximos, eles não são sinônimos, uma vez que “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Bondía, 2002, p. 21). Por isso, a formação continuada se torna extremamente essencial na docência:

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (Chimentão, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, destacamos o quanto a dimensão subjetiva das experiências, que, segundo Bronfenbrenner (2011), inclui aquelas subjetivas intrínsecas à pessoa em desenvolvimento, pois só ela mesma vivenciou e experienciou de tal maneira, se torna fundamental para a transformação do/a professor/a. Experiências como os processos pertinentes à pós-graduação, foco dessa pesquisa, potencializam olhares e múltiplas significações em sua atuação.

Metodologia

Esta pesquisa é de perspectiva qualitativa de viés exploratório (Gil, 2008) que se utiliza dos pressupostos teóricos da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) por ser uma das poucas técnicas que além de analisar, ela também interpreta e relata temáticas apontadas procedentes dos dados qualitativos. Os dados são oriundos dos memoriais descritivos das duas primeiras autoras diante das vivências propiciadas no Estágio de Docência, ministrado em parceria com a professora-orientadora de suas pesquisas, na disciplina de “Psicomotricidade Relacional”, para graduandos/as em Educação Física Licenciatura e Pedagogia Licenciatura em uma Universidade Federal do extremo sul do Brasil.

Sobre o memorial descritivo, recurso adotado para os registros das mestrandas, é importante conceituá-lo. De acordo com Severino (2016), os memoriais descritivos

podem ser definidos como uma espécie de autobiografia que, simultaneamente, é histórica e reflexiva. Corroborando com esta ideia, Oliveira (2012, p. 121) pontua que o memorial é um documento: “[...] relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias”. Deste modo, para os registros pessoais das primeiras autoras desta escrita adotou-se o memorial descritivo, pois é compreendido como um recurso que potencializa a socialização e a articulação de experiências e sentimentos.

Por meio das análises dos memoriais descritivos das primeiras autoras e a reflexão de seus respectivos olhares para os registros dos acadêmicos da disciplina ministrada na graduação, foi possível encontrar semelhanças que deram origem à categoria intitulada mudança nas disposições lúdicas e corporais das ministrantes das propostas, repercutindo em múltiplas ressignificações. Portanto, na sequência, apresentamos os resultados e as discussões possibilitadas a partir do referencial estudado, em que os fragmentos dos memoriais descritivos estarão expostos como citações diretas, acrescidas da escrita em itálico e identificadas como Mestranda X ou Mestranda Y seguidas do ano.

Resultados e Discussões

A mudança nas disposições lúdicas e corporais

Nesta seção, fazemos a explanação das experiências que mais impactaram as mestrandas com relação às suas experiências na disciplina. Para tanto, fazemos a articulação dos relatos com reflexões teóricas que subsidiam esta escrita. Partimos da premissa que a formação de professores/as deve ser uma caminhada contínua dos profissionais da educação, “em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação” (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 370).

Nesse ínterim o Estágio de Docência pode ser parte integrante da formação do pós-graduando, com objetivo de prepará-lo para a docência e a qualificação do ensino em diferentes etapas da educação. A experiência do estágio de docência é significativa para a formação do/a professor/a, pois promove a relação teoria-prática por meio de reflexões, de planejamentos, de análises e experiências vivenciadas com os estudantes da graduação. Nóvoa (1995) afirma que é fundamental oportunizar aos/às professores/as seja em formação inicial ou continuada, “momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (p. 39).

Antecedendo o início da socialização das narrativas, é fundamental situar no espaço-tempo a disciplina. A Psicomotricidade Relacional começou no mês de março de

2024, com o início do primeiro semestre letivo da universidade. Entretanto, os estudos das mestrandas com a professora-orientadora iniciaram em meados do mês de janeiro. Coletivamente, realizamos estudos, leituras e pesquisas sobre a conhecimentos acerca da PR, por compreendemos, assim como Abreu e Almeida (2008), que a pesquisa não é somente a busca pelo conhecimento, ela é também um ato político.

Nas primeiras aulas na disciplina, a professora-orientadora ministrou de maneira mais efetiva os encontros e as mestrandas participaram das atividades em conjunto com os/as acadêmicos/as, embora soubessem de todas as atividades previamente por terem participado da construção dos planejamentos. Logo, em uma das atividades foi proposta uma ginástica historiada em que os/as acadêmicos/as tinham que representar e interpretar corporalmente o que acontecia na história. Essa história narrava o conto de um passeio na floresta, em que um macaco acordava, batia em seu peito, encontrava um elefante tomando água no riacho, uma cobra rastejando pelo chão e depois subindo em uma árvore. Ao expressar corporalmente essas exibições muitos/as acadêmicos/as se sentiram à vontade, enquanto outros/as nem tanto. Contudo, a Mestranda X (2024) apresentou o seguinte excerto, para com este momento: *“Por um breve instante que se pareceram minutos eternos me senti no período da escola em que sentia enorme vergonha de me expressar corporalmente na frente de alguém, por me sentir julgada por não fazer do jeito certo, e por já ter me sentido reprimida inúmeras vezes nesse contexto”*.

Nesse sentido, embora a mestranda X já fosse formada e habilitada para a docência, apresentava dificuldades em se expressar corporalmente em uma atividade simples, que podia facilmente ser incluída em sua prática. Entretanto, a falta de vivência com esse tipo de atividade e falhas cometidas em seu processo educativo no período da escola e graduação dificultavam sua evolução. Segundo Pereira e Bonfim (2006), isso acontece devido a inúmeros fatores, como até mesmo a impressão de que o corpo ao longo da história foi esquecido, principalmente pelas instituições escolares, mas não somente por elas, uma vez que “em outros processos de socialização das pessoas o corpo foi, e é, na maioria das vezes, ‘educado’, disciplinado e docilizado por várias formas sutis de controle” (Pereira; Bonfim, 2006, p. 49) [grifos das autoras].

Além disso, outro elemento que contribui para tanto é que geralmente os/as professores/as universitários não receberam, em sua formação, uma educação em que se valoriza o ser humano em sua integralidade. Por isso, apresentam dificuldades em incluir em suas práticas posturas que coadunem com uma percepção corporal de seus alunos (Pereira; Bonfim, 2006).

Referente a essa mesma história, para a mestranda Y foi diferente. Como já relatado previamente, antes mesmo que começasse a disciplina houve muitos diálogos com a professora-orientadora que compartilhou que as propostas de PR eram exatamente isso: proporcionar outras experiências para os/as estudantes, às vezes confortáveis ou não. Nesse sentido, a mestranda Y (2024) compartilha que: *“Fechei os olhos e me deixei levar. Sabia que outros/as colegas poderiam estar me observando, mas enquanto eu estivesse com os olhos fechados, estaria protegida desses julgamentos. Então, me permiti interpretar a leitura da maneira que eu estava imaginando. Mas, tenho certeza que, se eu não tivesse internalizado aqueles diálogos anteriores, muito dificilmente teria me permitido viver dessa forma”*.

À vista disso, Le Breton (2007) apresenta a compreensão de que o corpo é socialmente moldado, ou seja, o modo de falar, gesticular, vestir e expressar emoções é uma marca que a cultura imprime em nossos corpos. Nas palavras do autor: “Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 8). Logo, é possível identificar neste relato da mestranda Y um dos principais motivos pelos quais o corpo é, cotidianamente, esquecido: o receio dos julgamentos devido a exposição.

Contudo, no decorrer dos encontros das aulas na disciplina de PR na graduação e no curso de extensão, ainda ao analisar os registros da mestranda X (2024) em seu memorial descritivo, notamos uma significativa mudança, diante do seguinte excerto: *“Hoje na graduação ao ministrar a aula, e levar a proposta de que os/as acadêmicos/as fizessem mímicas para representar inúmeras emoções, como medo, nostalgia, orgulho, ciúmes. Fiquei surpresa que quando eles/elas sentiram dificuldades em expressar determinada emoção, me pediram ajuda e eu tive que participar da mímica, porém não senti mais vergonha nem mesmo medo de qualquer tipo de repreensão dos meus gestos corporais. O que será que a PR em mim pode ainda mudar?”*.

Nessa perspectiva, a mestranda Y também relata que se sentiu desafiada a se reconstruir enquanto professora a partir do que viveu na disciplina e no curso. De acordo com ela: *“Eu sabia que faltava algo na minha formação enquanto pedagoga, mas não sabia que era essa carência de aprender pelo meu próprio corpo. Na minha graduação, muitos/as poucos/as professores/as nos levavam propostas que considerassem o nosso corpo. Na maior parte das aulas, era sempre sentados/as olhando para frente. Então, quando cheguei no estágio eu queria muito fazer diferente, mas não sabia nem por onde*

começar. Sem dúvidas, as experiências com a PR na disciplina e no curso estão me reconstruindo enquanto pessoa e, com certeza, como docente” (Mestranda Y, 2024).

Ao analisar esse relato é interessante observar que, nos dias atuais, os cursos que formam professores ainda têm uma perspectiva de valorização ao intelectual e cognitivo, ou seja, fica evidente a ideia do corpo apêndice (Silva; Ferreira, 2020). Deste modo, é perceptível que, se desejamos uma educação que faça sentido para as crianças, o processo de mudança precisa começar pelas licenciaturas.

[...] nos interessa olhar para as universidades, mais especificamente para a graduação em Pedagogia, pois entendemos o quão difícil é encontrar formações que foquem nas professoras, objetivando que elas construam seus conhecimentos, que vivenciem seus corpos, que se nutram de experiências estéticas, que busquem saberes que façam sentido para elas, enquanto indivíduos (Silva; Ferreira, 2020, p. 175).

Além disso, Bersch e Piske (2020) nos apresentam que as aprendizagens ocorridas no contexto da PR não se restringem somente àquele dado momento, ao assumir que as aprendizagens acontecem por meio das relações e/ou interações das pessoas com o meio e entre as pessoas de forma intersíquica e intrapsíquica. Sob essa mesma ótica, Bronfenbrenner (2011) reitera que a experiência compete à esfera subjetiva dos sentimentos, podendo ser relacionada a amigos, parentes próximos e a atividades em que o indivíduo se engaje mais, predominando assim a característica mais distintiva dessas qualidades experienciais, que são carregadas emocionalmente e motivacionalmente de ambas polaridades, como tristeza e alegria, amor e ódio, ao mesmo instante, porém em proporções diferentes. Além disso:

[...] a coexistência dessas forças subjetivas positivas e negativas envolvendo o passado pode também contribuir de maneira poderosa para modelar a direção do desenvolvimento humano no futuro (Bronfenbrenner, 2011, p. 45).

É a partir destes relatos que percebemos o quanto o corpo segue esquecido em todo o processo educacional brasileiro. No entanto, como um contraponto positivo, identificamos a Psicomotricidade Relacional como uma estratégia que pode contribuir para a ressignificação dos corpos de professores/as para que, como um efeito em teia, esses/as mesmos/as profissionais ressignifiquem suas ações educativas pedagógicas com as crianças a fim de possibilitar que elas também aprendam pela linguagem corporal.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo desta escrita, que era analisar as ressonâncias e as potências do Estágio de Docência no processo formativo de mestrandas de um programa de Pós-Graduação em educação de uma Universidade do sul do Brasil, ao concluir salientamos que a experiência do Estágio de Docência na disciplina de Psicomotricidade Relacional, enquanto proposta formativa do Programa de Pós-Graduação em Educação, possibilitou a ressignificação corporal das mestrandas, elemento imprescindível na construção do/a docente. A linguagem do corpo faz parte do cotidiano educacional, no entanto não está em um lugar privilegiado como aquelas que têm uma conotação mais cognitiva que envolve a mente.

Contudo, nos conhecimentos construídos acerca da PR são perceptíveis que as vivências propiciadas às mestrandas pela via corporal estão inteiramente implicadas aos aspectos cognitivos, emocionais e relacionais, compreendendo corpo e mente em uma unidade em totalidade, pois quanto mais nos conhecemos corporalmente, melhor nos comunicamos e desenvolvemos. Dessa forma, a partir dos relatos mencionados pelas mestrandas, nota-se uma mudança significativa em suas disposições lúdicas e corporais, especialmente enquanto ressignificação das experiências com o corpo. Nos estudos, diálogos e reflexões para com as discussões teóricas acometidas previamente pela sua professora-orientadora, foram instigadas a experienciar a PR, apesar dos medos e receios.

Outro elemento que se sobressaiu neste estudo foi de que, diferentemente dos processos formativos das mestrandas ainda na graduação, a experiência de Estágio de Docência conseguiu mobilizar e ultrapassar uma lacuna preocupante no processo de formação de professores/as, que é o fato de muitas licenciaturas ainda não se encontrarem preparadas para com essa compreensão de que, mais do que estudar sobre os aspectos lúdicos e corporais, precisamos vivenciá-los para assim proporcioná-los.

Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Rev. Faced.**, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul/dez. 2008.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract Acesso em: 02 set. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius reflectionis**. 16, n° 3, 1 18, Maio de 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141324782002000100003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Usando a análise temática em psicologia. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. 3, n 2, p. 77–101. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **OFÍCIO 028/99/PR/CAPES**, do Presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, datado de 26 de fevereiro de 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre. Artmed, 2011.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: 4º CONPEF, n°4, 2009, **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Federal de Londrina, 2009, p 1-6. Educação Física Escolar. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoconoral2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CORDEIRO, Leilane Crislen; SILVA, Diego. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista. **Sant’Ana em Revista**. Ponta Grossa, v. 3, p. 69-82, ago. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/566>. Acesso em: 17 Ago de 2024.

FALKENBACH, Atos Prinz. Uma abordagem corporal na formação do profissional da área da saúde. **Movimento**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 17–23, 1999. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2383>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2383>. Acesso em: 2 set. 2024.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal.; SOUZA, Jusamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n° 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxFbV9kzZ7D7GvDzrCN/?format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos. Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade 2.** ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4103>. Acesso em: 13 set. 2024.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues.; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Estágio de docência na pós-graduação: reflexões acerca da formação. **Debates em Educação**. Alagoas, Brasil, v. 15, nº 37, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14838/10389>. Acesso em: 14 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Rev Contexto e Educação**, Unijuí, nº 75, p. 45-68, Jan/Jun. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Edilaine Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Os corpos de professoras e crianças da Educação Infantil: a formação e suas (im)potências e (fragment)ações. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 160-183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.45798>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45798/32170>. Acesso em: 12 set. 2024.

VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota; FELLER, Rodrigo Dall’Stella; VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade relacional: análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis unificado. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e55111335233, 2022. ISSN 2525-3409. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35233>. Acesso em: 2 set. 2024.

VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. **Perspectiva Online (PO)**, v. 3, n. 11, p. 64-68, 2009. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/388. Acesso em: 02 set. 2024.

Submissão: 07/10/2024. **Aprovação:** 25/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.