

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Renata Cristina Rogich Merighi

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO?**

Sorocaba-SP

2021

Renata Cristina Rogich Merighi

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: formação de professores e práticas educativas.

Orientação: Prof^a Dr^a. Rosa Ap^a. Pinheiro

Sorocaba-SP

2021

Merighi, Renata Cristina Rogich

Implementação do currículo da Educação Física escolar:
formação contínua em serviço? / Renata Cristina Rogich
Merighi -- 2021.
174f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro
Banca Examinadora: Rubens Antonio Gurgel Vieira,
Renata Prenstteter Gama
Bibliografia

1. Educação Física escolar. 2. Formação contínua em
serviço. 3. Currículo. I. Merighi, Renata Cristina Rogich.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

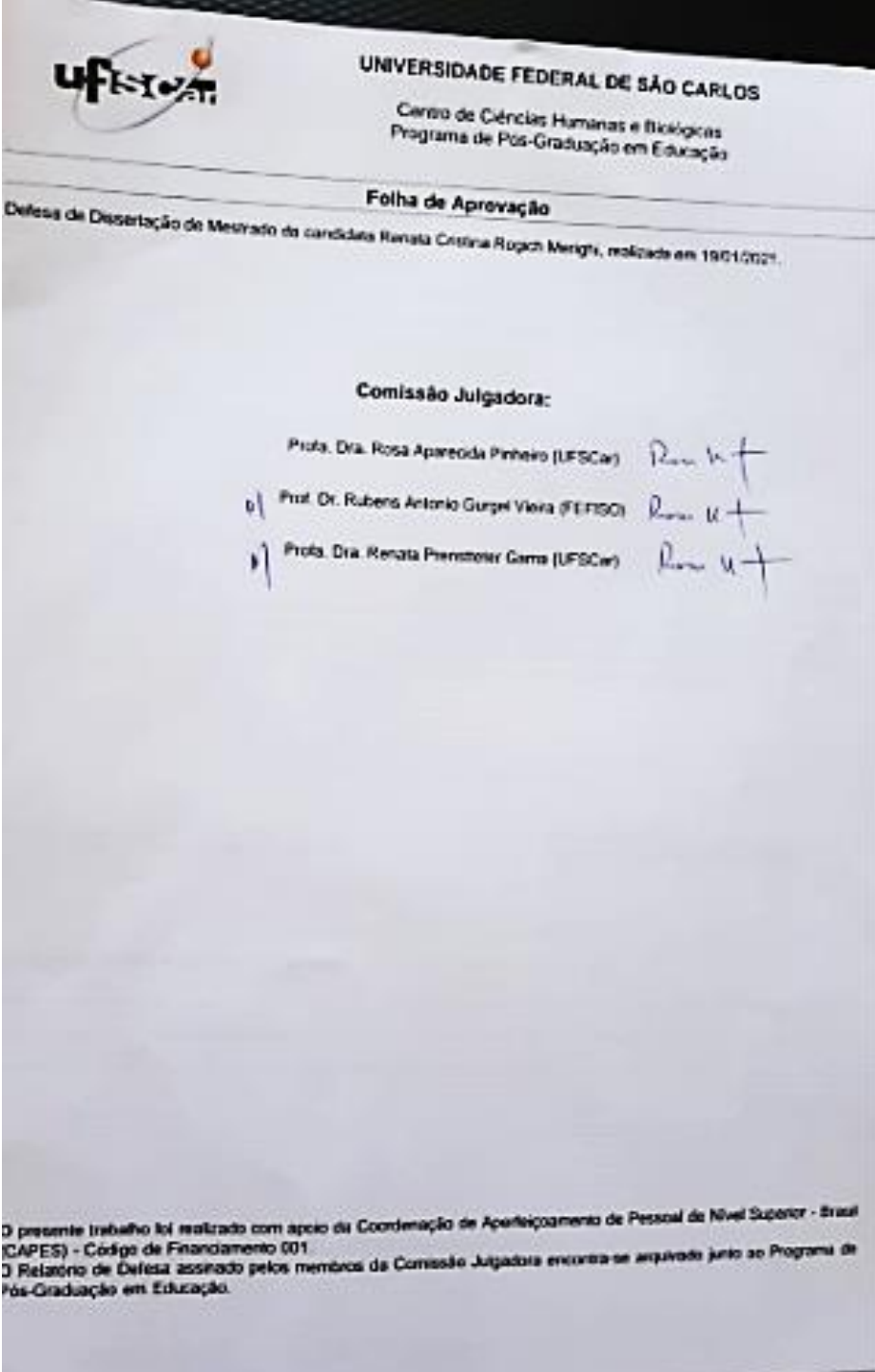
FOLHA DE APROVAÇÃO

RENATA CRISTINA ROGICH MERIGHI

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO?

Defesa de Dissertação de Mestrado, realizada em 19/01/2021.

Folha de aprovação gerada automaticamente pelo PPGED UFSCar Sorocaba.



UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Renata Cristina Rogich Merighi, realizada em 19/01/2021.

Comissão Julgadora:

	Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)	Rosa Uf
01	Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira (FEFISQ)	Rosa Uf
02	Profa. Dra. Renata Perestrello Gama (UFSCar)	Rosa Uf

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus por sempre me conduzir em meus percursos pessoais e profissionais. E aos meus pais, pelo apoio incondicional, por serem meus parceiros nessa empreitada.

Agradeço também as oportunidades profissionais que me foram confiadas, em nome do Secretário Municipal de Educação de Votorantim (2017 – 2020), Tiago Araújo, grande apoiador das ações de formação contínua em serviço e da Educação Física do município e incentivador para que eu prosseguisse em meus estudos.

Também não posso deixar de mencionar minha orientadora, Rosa Pinheiro, a qual, ao longo desse período como mestrandia, sempre me apontou os caminhos, agradeço cada “puxão de orelha” e cada palavra de incentivo, e por não desistir de mim, ampliando meus conhecimentos e mostrando-me uma perspectiva educacional para além da “caixinha” na qual me encontrava. Obrigada, “prô” pela paciência e por tanto aprendizado.

Estendo meus agradecimentos aos professores Rubens Gurgel e Renata Gama, membros da banca, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições generosas e essenciais na banca de qualificação e defesa, ampliando as possibilidades para a conclusão da pesquisa. Professor Rubens, agradeço pelas provocações sobre minha visão de mundo e por compartilhar tanto conhecimento relacionado a nossa área da Educação Física e professora Renata, por auxiliar no meu próprio desenvolvimento profissional docente, através das contribuições para este texto.

E por fim, mas não menos importante, aliás, julgo essencial agradecer aos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, protagonistas desta pesquisa, por todo o período no qual estive à frente do grupo. Eu dedico essa dissertação a vocês, por todos os nossos encontros, cheios de reflexão e aprendizado, e principalmente, pelo amor e dedicação à Educação Física escolar. Somos um grupo imbatível!

Acredito que educação se faz com amor. E esta pesquisa, que conta minha trajetória, é recheada de doses de amor, pois, *“tudo coopera para o bem daqueles que amam a Deus”*. (Romanos 8:28).

MERIGHI, Renata Cristina Rogich. Implementação do currículo da Educação Física escolar: formação contínua em serviço? 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa de cunho qualitativo, objetiva analisar se a articulação entre a implementação curricular e os momentos da formação contínua em serviço, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim aos professores de Educação Física, foi um processo formativo que gerou desenvolvimento profissional e quais as implicações desta proposta curricular na prática destes, a partir das considerações dadas pelos próprios professores sobre a ação coletiva que participaram. A pesquisa tem como base os estudos sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil e o campo do currículo. Os encaminhamentos metodológicos se deram por três frentes: um Mapeamento Sistemático, para identificar, em nosso país, os movimentos formativos articulados com implementação curricular análogos com o que foi realizado no município de Votorantim; análise documental, com a finalidade de considerar os registros encontrados sobre a implementação curricular nos percursos formativos e auxiliar na construção da entrevista narrativa, a fim de compreender as considerações de um recorte de onze professores de Educação Física, que trabalham coletivamente há quatro anos, participantes desta articulação da formação e implementação curricular. A análise apresenta que a formação contínua em serviço foi um espaço coletivo de estudos, compartilhamento de experiências e valorização do professor, sendo importante a participação docente em movimentos de implementação curricular, podendo ocasionar desenvolvimento profissional. Todavia, houve embates no percurso da implementação curricular, que foi amparado por duas bases teóricas curriculares distintas, mostrando fragilidades nas ações de formação contínua em serviço. Neste contexto, a pesquisa aponta que estes espaços formativos devem ser utilizados para ampliar e aprofundar o debate acerca do currículo e da teorização curricular da Educação Física, com a finalidade de ter um coletivo de professores fortalecidos, não apenas executores, mas que sejam críticos e construtores em relação a sua própria prática pedagógica e em relação as políticas educacionais incorporadas em nosso país.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Formação contínua em serviço. Currículo.

MERIGHI, Renata Cristina Rogich. Implementación del plan de estudios de educación física escolar: ¿formación en servicio? 2021. 174 f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa tiene como objetivo analizar si la articulación entre la implementación curricular y los momentos de formación continua en servicio, ofrecida por la Dirección Municipal de Educación de Votorantim a los docentes de Educación Física, fue un proceso formativo que generó desarrollo profesional y cuáles son las implicaciones de esta propuesta curricular en su práctica, a partir de las consideraciones dadas por los propios docentes sobre la acción colectiva en la que participaron. La investigación se basa en estudios sobre la formación de profesores de Educación Física en Brasil y el campo del currículo. Las orientaciones metodológicas se dieron en tres frentes: un Mapeo Sistemático, con el fin de identificar, en nuestro país, los movimientos formativos articulados con implementación curricular similar a lo que se hizo en el municipio de Votorantim; análisis documental, con el propósito de considerar los registros encontrados sobre la implementación curricular en los caminos formativos y ayudar en la construcción de la entrevista narrativa, a fin de comprender las consideraciones de una sección de once profesores de Educación Física, quienes han trabajado colectivamente durante cuatro años, participantes en esta articulación de formación e implementación curricular. El análisis muestra que la formación continua en servicio fue un espacio colectivo de estudios, intercambio de experiencias y valoración del docente, siendo importante la participación de los docentes en los movimientos de implementación curricular, generando desarrollo profesional. Sin embargo, hubo inconsistencias en el curso de la implementación curricular, que se sustenta en dos bases teóricas curriculares diferenciadas, mostrando debilidades en las acciones de formación continua en servicio. En este contexto, la investigación señala que estos espacios de formación deben ser utilizados para ampliar y profundizar el debate sobre el currículo y la teorización curricular de la Educación Física, con el propósito de contar con un grupo de docentes fortalecidos, no solo ejecutores, sino críticos y constructores en relación con su propia práctica pedagógica y en relación con las políticas educativas incorporadas en nuestro país.

Palabras clave: Educación física escolar. Formación continua en servicio. Plan de estudios.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de distribuição dos trabalhos considerados.

Figura 2. Linha do tempo da implementação curricular do SME. Elaboração da pesquisadora.

Figura 3. Matriz curricular da Educação Física, referente ao 2º bimestre do 2º ano do ensino fundamental. Fonte: Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim (2020).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Onde os trabalhos foram realizados, de acordo com o Mapeamento Sistemático realizado. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Tabela 2. Análise dos dados do livro ATA – SME. Elaboração da pesquisadora.

Tabela 3. Análise e descrição dos dados do livro ATA – SME. Elaboração da pesquisadora.

Tabela 4. Dados relevantes do grupo entrevistado nesta pesquisa. Elaboração da pesquisadora. Março /2020.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão do Mapeamento Sistemático. Elaboração da pesquisadora.

Quadro 2: Objeto de investigação dos trabalhos levantados no Mapeamento Sistemático. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Quadro3: Metodologia de levantamento de dados dos trabalhos levantados no Mapeamento Sistemático. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Quadro 4. Fontes de análise documental. Elaboração da pesquisadora.

Quadro 5. Pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Votorantim-SP sobre a implementação curricular. SME, 2019.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM Associação Cristã de Moços
ATPC Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD Biblioteca Digital de Teses e dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
EF Educação Física
GPEF/USP Grupo de pesquisas em Educação Física Escolar – Universidade de São Paulo
HTPC Hora de trabalho pedagógico e coletivo
HTAD Hora de trabalho de apoio didático
IES Instituição de ensino superior
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP Mapeamento Sistemático
PEB Professor de Educação Básica
SEED Secretaria da Educação
SME Sistema Municipal de Ensino
TRE Tribunal Regional Eleitoral
UAB Universidade Aberta do Brasil
UFSCar Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM	22
1.1 Formação inicial de professores de Educação Física: aspectos históricos, políticos e curriculares	24
1.2 Aspectos relevantes da formação contínua em serviço dos professores de Educação Física de Votorantim	41
1.3 Implementação curricular – o professor de Educação Física como protagonista desta ação	56
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	77
2.1 Mapeamento Sistemático de pesquisas relacionadas à articulação da formação contínua em serviço e implementação curricular para professores de Educação Física brasileiros	78
2.2 A análise documental	84
2.3 Entrevistas narrativas	98
2.3.1 Procedimentos para construção e análise das entrevistas narrativas.....	101
3 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A VOZ DOS PARTICIPANTES NESTE PROCESSO ARTICULADO DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR.....	106
3.1 Formação contínua em serviço como espaço de desenvolvimento profissional docente	106
3.2 Implementação curricular, embates teóricos e implicações na prática pedagógica dos professores de Educação Física	122
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS	152
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES	167
Apêndice 1 – roteiro das entrevistas.....	168
Apêndice 2 – Síntese do documento curricular construído pelos professores de Educação Física (primeira e segunda versão).....	169
ANEXO	173
Termo de consentimento livre e esclarecido	174

INTRODUÇÃO

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 1997, p.19).

Apresento esta pesquisa realizada no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim (SME), interior do estado de São Paulo, município este que passou, a partir de 2017, a priorizar a formação contínua em serviço dos profissionais da educação em todos os âmbitos. Em decorrência disso, os professores de educação básica II – PEB II – Educação Física, passaram a ter encontros em convocações desta SME, quinzenalmente, nas chamadas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico e Coletivo), específicas, sendo coordenados por uma professora coordenadora de área que, na ocasião, era eu.

Muitas inquietações a respeito das contribuições que estes momentos formativos poderiam proporcionar à prática docente, questionando possível desenvolvimento profissional destes professores, corroboraram o percurso formativo ocorrido nesses encontros que inclusive, fomentou a elaboração de orientações curriculares para a Educação Física pelos próprios professores envolvidos nessas formações, currículo este, que até então, não existia no município.

Meu ingresso nesta empreitada como formadora de professores se explica através da minha própria formação docente e dos caminhos que a Educação Física abriu para que eu pudesse estar onde estou e, ainda, das experiências vividas em minha jornada como ser humano, como aluna e como professora.

Sou filha única, e desde criança sempre fui muito incentivada a praticar atividade física; por isso meus pais ficaram sócios da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (ACM), ao qual passei a maior parte da minha infância, adolescência (no contra turno escolar) e foi neste espaço também que me constituí como docente. Enquanto criança, participava de aulas de dança e de programas de recreação e acampamento; na adolescência participava de esportes e me destaquei nos programas de acampamento desta instituição, me tornando monitora e auxiliando os professores de Educação Física na elaboração e organização das atividades; essas que proporcionadas numa perspectiva de inclusão a todos, não privilegiando este ou aquele aluno em detrimento de uma habilidade específica.

Em contrapartida, nunca tive uma vida feliz nas aulas de Educação Física das escolas em que passei; as aulas eram extremamente esportivizadas, valorizavam o desenvolvimento físico e motor dos alunos, aqueles menos hábeis ou inaptos sempre eram desprezados nas aulas e os esportes eram os protagonistas. Eu, como sempre tive maior afinidade com a dança, nunca fui habilidosa com os esportes coletivos, era deixada de lado, excluída, e as aulas de Educação Física na escola eram extremamente frustrantes. Porém, ir à ACM, ajudar os professores, fazer atividades era o momento mais prazeroso do dia para mim. Por conta desses momentos prazerosos vividos neste ambiente não-formal e que foi de extrema importância na contribuição da minha formação como pessoa, e também, incentivada pela minha mãe, fui cursar licenciatura em Educação Física, na faculdade da própria ACM.

Num primeiro momento, isso me causou estranheza, ser professora de Educação Física? Trabalhar em escola? Não queria jamais passar por aqueles momentos, eu não era boa com os esportes, como poderia ser professora? E por ironia do destino, depois de várias conversas com diversos professores da área, prestei o vestibular e passei na Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba, FEFISO, na qual fui chamada para trabalhar, logo no início da faculdade, como auxiliar de programas de Educação Física.

Me formei professora e continuei trabalhando na ACM, totalizando oito anos de muitas experiências. Conheci inúmeras possibilidades que este campo traz, tive oportunidade de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, bebês, crianças, jovens, adultos e terceira idade, além disso, fui crescendo dentro dos programas de acampamentos da instituição e participei de intercâmbios.

Saliento, portanto, a importância da educação não-formal¹ em minha construção docente, e o quanto essas experiências dentro dessa instituição contribuíram com minhas vivências pessoais e acadêmicas, e, mais tarde, nas práticas pedagógicas que apresentei aos meus alunos nas aulas de Educação Física nas escolas que lecionei, no sentido de oferecer a eles aqueles momentos prazerosos que vivia no espaço não-formal e de buscar

¹ Entendo como educação não-formal, práticas educativas realizadas fora do ambiente escolar. Libâneo (2002) define a educação não-formal como aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Já a educação formal, para o autor, seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, ao qual, neste sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Nunes e Neira (2009) discutem que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares. Para os autores, as instituições e instâncias culturais também têm um currículo, com um sentido mais restrito com objetivos planejados e que, mesmo sem objetivar o ensino, todas as instituições ensinam alguma coisa, transmite uma variedade de conhecimentos que são vitais na formação da identidade e subjetividade, embora não sendo reconhecidas por tal.

práticas corporais não frustrantes, diferentes daquelas no qual eu vivenciei enquanto aluna. A educação não-formal foi o espaço aonde passei a maior parte da minha vida pessoal, cotidiana e profissional e valorizo este espaço como o constituidor do caminho que percorri até aqui².

Meu curso de Educação Física era licenciatura plena, habilitando o professor para trabalhar em todos os âmbitos: escolar, academias, clubes, instituições, autônomo como *personal trainer* entre outros. Me incomodava o fato de que eram mais valorizadas pelos estudantes as disciplinas que tratavam do corpo, em seus aspectos biológicos, do treinamento desportivo e consideradas menos importantes as disciplinas voltadas à educação, como didática, planejamento e filosofia da educação. O professor habilitado pela licenciatura plena, mesmo não valorizando as disciplinas da área da educação, também poderia atuar na escola, já que era habilitado para tal, e entendo aqui que muitos professores deste tipo de formação foram lecionar e essa formação inicial com certeza implicou na prática pedagógica destes educadores.

Eu já estava atuando na área e já tinha certa experiência, mas suponho que os meus colegas não estavam preparados para serem professores da educação básica com os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Atualmente, os cursos superiores de Educação Física são divididos em bacharelado e licenciatura, e, cada vez temos menos estudantes se interessando em cursar as licenciaturas; as faculdades da área possuem muitas matrículas no bacharelado, e isso se justifica pela característica mercadológica que a profissão apresentou nas últimas décadas, e o discurso da importância com o cuidado da saúde e da beleza, motivado também pelas mídias.³ As discussões sobre a formação inicial de professores dessa disciplina são de suma importância para o entendimento de alguns conceitos e eu as trarei ao longo desta pesquisa.

Minha formação inicial teve seu término em 2005 e após esta cursei uma especialização em Jogos Cooperativos; minha primeira experiência na formação continuada e que contribuiu com o meu desenvolvimento profissional dentro dos programas da ACM. Essas experiências com jogos cooperativos e acampamentos e a

² Para completar essa reflexão sobre a educação não-formal, trago Nunes e Neira (2009) que sinalizam “se as subjetividades são formadas no social, os sujeitos expressam e manifestam, por meio das produções culturais, os sistemas simbólicos que os constituem.” (p. 206).

³ O discurso neoliberal “contagiou a área de uma forma muito interessante, chegando inclusive a influenciar e determinar o surgimento de instituições, modalidades, eventos e, como consequência, um enorme mercado de consumo estimulado pela mídia por meio de programas específicos, publicidade, socialização de formas de comportamento e, sobretudo, modelos de estética corporal.” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 85).

conclusão da minha especialização me abriram portas: realizei diversas palestras, seminários e minicursos sobre jogos cooperativos em faculdades e escolas locais. Foi o início das minhas experiências como formadora de educadores.

Mais tarde, tive a oportunidade de fazer um concurso público para dar aulas em escolas municipais. Passei no concurso público do município de Votorantim, lócus da pesquisa e, no ano de 2009, saí da ACM, para em, 2010 escrever uma nova página na minha vida profissional, ser professora de Educação Física na educação básica.

Ser professora de escola pública me proporcionou muito aprendizado; fui cheia de sonhos, querendo desenvolver a pedagogia da cooperação através dos jogos cooperativos⁴, no qual me especializei, fomentando uma cultura de paz e buscando promover uma Educação Física não excludente, que agregue, onde todos vençam, pois queria ser uma professora diferente daqueles que tive enquanto fui aluna; não queria repetir os erros de promover aulas discriminatórias com meus alunos. Foi um ano difícil, pois a realidade foi bem diferente de toda a idealização da pedagogia da cooperação estudada: os alunos, advindos de locais de situação de risco, ambientes agressivos, não entenderam a proposta, eram extremamente competitivos, e acharam grotescas as sugestões de, por exemplo, ao jogar handebol, ter que validar o gol só depois que a bola passou na mão de todos. O clima nas aulas ficou péssimo, de um lado, eu tentando provocar nos alunos um espírito cooperativo numa comunidade que não vivenciava isso e, do outro, os alunos tentando mostrar que quem mandava naquele espaço eram as propostas que eles já estavam acostumados a realizar.

Hoje compreendo que o choque cultural causado nas adaptações das atividades com intuito de mostrar uma concepção de valores, não apreciou as práticas corporais presentes naquela comunidade e nem respeitei os saberes dos alunos relacionados àquilo que conheciam e como praticavam, antes da minha chegada⁵, todavia entendo que a formação que tive estava descontextualizada com a realidade daquele ambiente escolar.

Na época e diante destas dificuldades, busquei auxílio com os meus colegas professores de outras unidades escolares da cidade. Queria entender se a dificuldade era apenas minha, ou se eles também passavam por momentos difíceis na docência, e para o meu espanto, ouvi de muitos que eu não poderia “fazer milagres”, que a Educação Física

⁴ Tarei considerações a respeito dos Jogos Cooperativos através de Bracht (1999) e Nunes e Neira (2009) no capítulo seguinte.

⁵ Quando os professores, “impondo seus conhecimentos, negligenciam culturas de origem que os alunos levam para a escola, também os ensinam a envergonhar-se de quem eles são, da sua própria identidade cultural.” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 235).

escolar era assim mesmo, que eu estava inventando “moda” demais e que deveria “relaxar” (grifos meus) e deixar as crianças brincarem livremente, pois essa aula era um momento de lazer aonde as crianças extravasam. Ou seja, os professores apresentavam e ainda apresentam um discurso de desvalorização de sua própria profissão, de maneira subjetivada.

Durante essa experiência, tive a primeira crise profissional que enfrentei. Foi neste momento que questionei que tipo de professor de Educação Física eu queria ser⁶ e de que forma eu poderia contribuir. Diante deste desafio, e com o apoio da gestão da escola, num longo caminhar com a intenção de valorizar as aulas de Educação Física, procuramos, juntos fortalecer o componente curricular naquela escola, modificando as aulas. O apoio da gestão nesse momento foi essencial.

Os discentes foram entendendo o percurso e as aulas passaram a ser menos conflituosas, mas ainda não estava satisfeita com os conhecimentos adquiridos por eles. Foi aí que percebi que o professor é um eterno pesquisador, e fui buscar mais conhecimentos passando então a olhar o componente curricular com muito valor, preparando melhor as atividades para ministrar, disseminando nos alunos e nos educadores da escola a importância das aulas de Educação Física, e assim, todos começaram a entender e valorizar o meu papel dentro da unidade escolar. Foi uma luta para conquistar o espaço.

A busca por conhecimento me resultou contribuições visíveis com a prática pedagógica e mais especializações: Educação Física Inclusiva (2012), e Mídias na Educação (2014). Enxerguei a necessidade de ampliar meus conhecimentos pedagógicos (ou talvez suprir a carência destes conhecimentos, que foram superficiais na primeira licenciatura), prestei vestibular novamente e entrei no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei. O curso, de quatro anos, era oferecido por um polo UAB – Universidade Aberta do Brasil, em Votorantim, na modalidade a distância, onde agreguei esses conhecimentos pedagógicos junto com as minhas aulas de Educação Física, no sentido de ampliar minha visão acerca de educação e escola, e, através destes conhecimentos despertou em mim a vontade de ingressar em cargos de suporte pedagógico. E, por conta disso, outras especializações vieram para completar a

⁶ Alicerçada na teoria pós crítica, baseada nas concepções do currículo da Educação Física a partir de autores como Neira e Nunes (2009), “fundada no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos na elaboração de um currículo em sincronia com os novos e perigosos tempos vividos pela sociedade contemporânea ” (p. 257).

minha história docente e o meu desenvolvimento profissional: Gestão Escolar (2016), Educação Infantil (2017), Ludopedagogia (2019) e Pedagogia Sistêmica (2020).

No final de 2016, através destes oito anos de experiência, recebi o convite para entrar na equipe da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, através do Secretário que seria nomeado e que estaria compondo a sua equipe técnica. O convite para ingressar como coordenadora pedagógica da área da Educação Física deste município, me oportunizou contribuições com a Educação Física escolar de todas as unidades escolares e não somente naquelas que eu até então lecionava.

Ser coordenadora pedagógica da área da Educação Física foi o início de uma experiência repleta de novos desafios, pois sempre havia atuado na sala de aula e a gestão era algo totalmente novo para mim. Apesar de estar no mesmo contexto, atuar na gestão é ver por um outro ponto de vista tudo o que acontece na escola, numa visão maior, um olhar sobre o todo, através da Secretaria Municipal de Educação. Nesta função, eu era responsável pelo acompanhamento pedagógico e formação contínua em serviço de um grupo de 38 professores de Educação Física.

Como ponto de partida em meu novo trabalho, visitei unidades escolares e ouvi os professores, suas dificuldades, os problemas enfrentados nas escolas; passei a acompanhá-los nas aulas e me espantei ao identificar muitos professores de Votorantim que, em 2017, ainda valorizavam as práticas corporais esportivas e psicomotoras dentro das escolas, as mesmas que eu tive enquanto aluna da educação básica na década de 1990, aquelas que eram excludentes e discriminatórias⁷. Ao mesmo tempo, identifiquei que muitos professores também tinham sido formados, em suas formações iniciais, pelas mesmas correntes curriculares dos professores que eu tive na infância. Pude lembrar o que eu senti quando criança nessas aulas, me questionei se os alunos dos docentes de Votorantim também não estivessem sentindo o mesmo. A partir destas demandas, e dessa observação, é que, juntamente com os professores, elaboramos um percurso formativo.

Neste início, meu trabalho como coordenadora pedagógica da área da Educação Física proporcionou uma organização formativa com esses educadores: passamos a nos encontrar quinzenalmente através de uma convocação da Secretaria de Educação, num momento de HTPC - hora de trabalho pedagógico e coletivo – em formação específica em encontros que ocorriam às segundas-feiras no período da noite. Uma das minhas atribuições era a de buscar elementos para esses encontros formativos, de maneira que

⁷ Trarei, mais a diante, as teorias curriculares da Educação Física a partir de autores como Neira e Nunes (2009) e Bracht (1999).

puddesse contribuir com a prática pedagógica destes educadores. Sistematizamos algumas orientações pedagógicas iniciais, pois até então não havia um documento norteador curricular municipal para seguirmos e, através das próprias demandas e dificuldades que os professores traziam, norteei as ações formativas. Além disso, alguns integrantes do grupo sinalizaram no percorrer do processo, que necessitaríamos olhar com mais atenção para as novidades da área, e foi aí também que passei a procurar subsídios para as formações contínuas em serviço.

A área da gestão me permitiu apreciar a educação de maneira integral, e como já disse anteriormente, esse olhar ampliado me incomodou ao identificar nos professores de um mesmo grupo, uma diversidade de tendências curriculares da Educação Física e práticas corporais em suas aulas.

Ao final deste primeiro ano de trabalho, com a homologação pelo Ministério da Educação, da BNCC – Base Nacional Comum Curricular⁸, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação passou a dar ênfase para a organização curricular do município onde, até então não havia um documento normativo conforme citei. Passamos a compor comissões de estudos e elaboração do currículo, e me coube, inicialmente, a organização da matriz curricular de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntamente com os professores dessa área do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim.

Foi um período de muito estudo ao longo do ano de 2018, no qual, numa construção coletiva com todos os profissionais envolvidos, elaboramos o nosso currículo; este documento foi colocado em prática, num movimento chamado “currículo em ação”, no ano de 2019, ao final do mesmo ano, pudemos observar, através das falas dos próprios professores participantes da construção curricular, as fragilidades e potencialidades deste documento criado por todos nós e assim o revisamos para que, em 2020, todo o Sistema Municipal de Educação tivesse homologado suas Orientações Curriculares⁹, em todos os componentes curriculares.

Escrever um documento oficial coletivamente impulsionou a todos os envolvidos no movimento, inclusive a mim, momentos de estudo, compartilhamento de experiências

⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22-12-2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

⁹ VOTORANTIM. Resolução 003/2020. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, para as modalidades de EJA –Educação de Jovens e Adultos e A.E.E Atendimento Educacional Especializado e para a reformulação do P.P.P – Projeto Político Pedagógico no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim e dá outras providências.

e reflexão. Em minha concepção, estes momentos, só foram oportunizados por conta da formação contínua em serviço, oferecida pelo município onde o currículo nasceu. Cabe, portanto, neste estudo, identificar se essas discussões e a implementação do currículo foi uma ação articulada de formação para estes educadores, através da avaliação destes sobre o percurso.

Minhas inquietações sobre este espaço de formação de professores do município eram tantas, que me permitiram elaborar um projeto para ser aprovada neste Programa de Mestrado. A possibilidade de estar em Universidade Pública realizando o mestrado é para mim uma grande honra, a qual nem imaginava ser possível diante da minha realidade, sendo minha maior satisfação em todo esse processo de crescimento acadêmico o fato de poder contribuir por meio da minha atuação profissional, aonde quer que eu esteja atuando, para um trabalho de qualidade na educação, e mais diretamente, na Educação Física escolar.

Deixei a coordenação pedagógica da área da Educação Física do município de Votorantim meses após a homologação do currículo oficial, e, 2020, para dar mais um passo na minha trajetória profissional: assumi a direção de uma escola de periferia do mesmo município, num período de muitos desafios para a área da educação, já que enfrentávamos a pandemia do Covid-19. Os professores de educação física ficaram sem um coordenador de área no momento, mas as ações pedagógicas do grupo foram todas organizadas antes da minha saída, para que não houvesse prejuízos formativos ou pedagógicos para este coletivo, que já estava acostumado a trabalhar cooperativamente e deram o prosseguimento no trabalho ao longo do ano pandêmico de 2020 e, mesmo eu assumindo outro cargo, sempre estava disponível para atender as necessidades dos docentes quando precisavam.

Este relato, que conta um pouco da minha trajetória como formadora de professores, fornece pistas para a problemática da pesquisa em foco que busca responder se, neste cenário de formação contínua em serviço que estes professores de Educação Física participaram, os momentos de estudo, construção e implementação do currículo passou a ser o próprio processo formativo, levando ao desenvolvimento profissional docente. Ao considerar a opinião destes professores, que participaram ativamente e coletivamente de todo este percurso, procuro entender também as implicações nas suas aulas dentro das escolas a partir do currículo implementado.

Justifico a escolha do tema a partir da premissa que eu, como a coordenadora pedagógica responsável pelo acompanhamento deste grupo de professores de Educação

Física do município de Votorantim e, também sendo a pesquisadora, entendo como sendo formativa essa articulação entre o percurso da implementação curricular ocorrido e os espaços da formação contínua em serviço; contudo, me interessa investigar se, para esses professores, a construção e prática do currículo também foi um espaço de formação e de que maneira esse documento construído coletivamente pelo grupo implicou em suas práticas pedagógicas nas escolas em que atuam.

Para tanto, nesta pesquisa, busco responder as seguintes questões: a articulação entre a implementação curricular e os momentos de formação contínua em serviço dos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim foi um processo formativo através da opinião dos professores envolvidos? Quais as implicações desta proposta curricular implementada e da formação docente? Houve indícios de desenvolvimento profissional?

Esta pesquisa objetiva analisar se, a articulação entre a implementação curricular e a formação contínua em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação deste município a estes professores, foi formativa e pode ocasionar desenvolvimento profissional e quais as implicações desta proposta curricular na prática destes.

A metodologia escolhida contou com três caminhos: Mapeamento Sistemático, análise documental e entrevistas narrativas feitas ao grupo de onze professores do município de Votorantim.

Trago aqui, como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) *Identificar* as potencialidades e as fragilidades deste percurso de implementação curricular através das entrevistas narrativas dos professores envolvidos neste processo;
- b) *Compreender* as práticas relatadas, realizadas no movimento de implementação curricular e como estas se relacionam aos aportes teóricos da formação contínua em serviço;
- c) *Investigar* a formação contínua em serviço como um espaço de formação de professores em horário de trabalho que contribui para o desenvolvimento profissional docente e influencia a prática pedagógica de seus participantes.

Eu parto da premissa que esses dois movimentos, a implementação curricular e a formação contínua em serviço, podem se articular, e essa implementação pode ser um espaço de formação na prática que acarretará um desenvolvimento profissional. A partir da análise das entrevistas narrativas, busco a construção de um quadro que possibilite a

configuração do olhar dos educadores sobre esta articulação e seu desenvolvimento profissional.

Através das minhas vivências como docente, esta articulação entre a formação contínua em serviço e a implementação curricular incidiu no próprio processo de formação, no qual os profissionais envolvidos passaram a ter mais oportunidades e tempo de estudos coletivos, colaborando para uma formação próxima da prática pedagógica através de um documento construído por eles. Entendo que professor se forma também na prática, e aprendem uns com os outros. Cabe compreender se esta ação realmente foi formativa ou mais burocrática através da fala dos professores de Educação Física de Votorantim. Este olhar serve como avaliação para mim, como formadora e pesquisadora, identificando as potencialidades e fragilidades deste movimento formativo e o que foi possível ou não, implementar na prática pedagógica.

Além disso, no início deste percurso articulado de formação e implementação do currículo, possibilitei aos professores estudos de concepções teóricas que, julgava ser atual naquele momento, já que tive uma formação inicial bastante confusa, relacionada às questões epistemológicas, as quais descreverei no decorrer desta pesquisa. Posteriormente, procurei então, o que de mais atual pudesse contribuir para esses professores, e que também trazia algumas concepções nas quais eu me apoiava, me apropriando do currículo da Educação Física numa visão pós crítica,¹⁰ mas ainda de maneira superficial.

No caminhar deste processo, a legislação impôs que necessitávamos construir um documento apoiado em uma base comum brasileira; mais tarde, na fase da revisão da primeira versão do documento de Votorantim, observei que tais propostas curriculares se divergiam, o que, provavelmente, impactou na implementação do currículo pelos professores na prática. Em suma, a mesma confusão teórica¹¹ característica dos cursos de formação inicial em Educação Física e que apresentarei no capítulo um, foi replicada à formação de professores no qual sou responsável.

¹⁰ As teorias pós-críticas vêm mostrando que “os currículos, de alguma maneira, interferem na constituição das identidades dos sujeitos da educação, não só das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola, mas também dos profissionais que nela atuam. Assim, admite-se que percorrer a trajetória escolar deixa marcas profundas nas pessoas. Por meio desse conjunto de conhecimentos e práticas são veiculadas visões de mundo, cidadão, aprendizagem, homem, mulher, justiça, igualdade, etc.”. (SILVA, 2017, P. 190).

¹¹ Colocar em lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo é um dos problemas no campo do currículo, como se pudéssemos sempre estar “categorizando os diferentes saberes, do ponto de vista epistemológico, sem considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmos saberes.” (LOPES e MACEDO, 2001, p. 92).

Por um lado, existe o meu papel como pesquisadora/coordenadora pedagógica, no qual identifico que a implementação curricular de fato foi formativa a partir do acompanhamento de todo o movimento e registro das formações contínuas em serviço e, por outro lado, cabe a este estudo investigar os discursos circulantes amparados por diversos vetores de força dos atores sociais envolvidos nesse caminho formativo, já que este grupo trabalhou coletivamente para implementar, na prática, um documento curricular norteador escrito por eles.

Para motivar esta pesquisa, no capítulo um, discorro sobre a formação inicial na Educação Física brasileira e ações de formação contínua em serviço para professores dessa disciplina, fundamentada em autores que conversem com os caminhos utilizados nos estudos dos professores de Educação Física deste município, como Gatti (2008, 2003, 2009), Nóvoa (1991, 1992, 2002, 2009), Vieira (2016), Pimenta (1997), Kramer (1989), Neira e Nunes (2016), Alviano Junior (2016), em seguida, trago autores para dialogar com essa articulação entre formação de professores e implementação curricular, alicerçada nos estudos de Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2017), Silva (2017), Neira e Nunes (2009) e Neira (2016).

Os próximos delineamentos desta pesquisa ocorrem no capítulo dois, no qual discorro sobre a metodologia escolhida: um Mapeamento Sistemático sobre formação contínua de professores no país, baseada em Rocha, Nascimento e Nascimento (2018); a análise de documentos que auxiliaram no desenvolvimento do roteiro de entrevistas, alicerçada em Ludke e André (1986) e Molina e Molina Neto (2010) e as orientações das entrevistas narrativas realizadas com o grupo de onze professores de Educação Física, apoiada em Jovchelovitch e Bauer (2002).

No capítulo três apresento a análise das entrevistas narrativas a partir dos estudos de Souza (2014) feita com os professores envolvidos no processo, articulando os autores acima com a apreciação das narrativas. Ao finalizar, no capítulo quatro, concluo todo o percurso investigativo construído nesta pesquisa e aponto encaminhamentos.

1 CONTEXTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM-SP

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. (PIMENTA, 1999, p. 29).

Minha trajetória como aluna e professora de Educação Física, conforme mencionei, descreve os caminhos traçados por mim, como profissional, e, conseqüentemente influencia minha caminhada como coordenadora pedagógica da área de Educação Física e pesquisadora. Consigo compreender hoje, o que constitui a identidade do professor de Educação Física no Brasil, e como esta se manifesta em suas práticas pedagógicas, e também como o contexto histórico e político de nosso país influenciou na constituição de minha classe profissional.

Identificar de que espaço estamos falando, e os contextos brasileiros sobre a formação do professor ao longo dos anos, traduz no que entendo agora, como uma constante luta para reconhecer a profissão docente em Educação Física como o resultado de uma série de implicações na constituição de seus saberes, que fortemente imbricaram na maneira como as práticas pedagógicas deste profissional foram se moldando ao longo da caminhada. Especificamente, neste grupo de professores de Educação Física de Votorantim que se constituíram num determinado momento, espaço e contexto social, e influenciados por inúmeras concepções em suas formações iniciais e contínuas, anteriores ao processo elucidado neste estudo.

Neste espaço de diálogo sobre a formação do professor de Educação Física, encontro explicações para o meu próprio caminhar enquanto docente: as fortes influências da minha formação pela educação não-formal, inclusive que sobrepuseram a minha escolha profissional; as frustrações enquanto aluna nas aulas de Educação Física na educação básica; o currículo do ensino superior que cursei, com bases biopsicossociais que constituíram minha formação (e a formação da maioria de meus colegas); a necessidade de busca por uma formação contínua para contribuir com a minha prática pedagógica, e as experiências coletadas como professora de Educação Física na educação básica em Votorantim.

A fim de fundamentar esta pesquisa, utilizo autores que conversem com essa articulação entre os conceitos de formação inicial e contínua, desenvolvimento profissional docente, implementação curricular e, especificamente, sobre a Educação Física escolar, buscando diálogos numa concepção pós-crítica, pois esta teoria norteou, a

princípio os estudos deste grupo de professores. Opostamente às teorias tradicional, tecnicista e crítica, para a teoria pós-crítica, “a identidade do sujeito nunca é fixada, ou seja, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como certezas” (NEIRA e NUNES, 2009, p.139). Os teóricos pós-críticos “não se preocupam em descobrir o melhor percurso. Para eles, muitas são as possibilidades” (p. 12).

Além disso, adverte Silva (2007) apud Neira e Nunes (2009), as teorias pós-críticas

Não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar, “técnicas preestabelecidas” de planejar ou por conhecimentos “legítimos”; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. As teorias pós-críticas encontram muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc. (SILVA, 2007, apud NEIRA e NUNES, 2009, p. 140).

Me aproprio da visão pós-crítica de mundo, no qual o currículo, neste aporte teórico, deve permitir a ampliação do espaço político e social da escola, visando “nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 107).

Neste cenário, descubro que existem caminhos teóricos diferentes, com autores que discorrem sobre as mesmas situações, de maneiras epistemologicamente distintas, e que muitas vezes, se distanciam; também encontro autores que se articulam, no mesmo movimento entre a formação contínua e a implementação curricular realizada no município de Votorantim.

Apresento autores para dialogar sobre formação inicial e contínua de professores de Educação Física, que trazem contribuições de estudos anteriores realizados com formação de profissionais desta área, inclusive a influência do currículo na formação dos professores, que muito explica as questões enfrentadas na articulação da formação contínua e da implementação curricular do município de Votorantim no que se refere ao desenvolvimento profissional docente; sobre currículo e processos de construção curricular, converso com as propostas de autores para contar de onde viemos, no chão da “quadra” (grifo meu) e para dialogar com a Educação Física Escolar.

1.1 Formação inicial de professores de Educação Física: aspectos históricos, políticos e curriculares

Ao desconfiar, criamos novos sentidos (LOPES e MACEDO, 2011, p.13).

A formação inicial de professores é o primeiro contato com os conhecimentos necessários que o futuro educador precisa para poder exercer a profissão e contribuir com a educação brasileira e vem sendo objeto de estudos e pesquisas ao longo dos anos, dada a importância que estes inferem nos movimentos que constituem o ser professor em nosso país e também aspectos relacionados à qualidade da educação. Esta formação inicial se dá nas Universidades e faculdades, através dos cursos de licenciatura que procuram contribuir com a formação destes educadores e legitimar ações de atuar como um formador.

Nesse sentido, Gatti et al (2011) apresenta a formação inicial de professores como algo de importância ímpar, uma vez que “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola” com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, “as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI et al, 2011, p. 89). A profissionalização, nesta definição, implica no investimento e na valorização da profissão docente, que pode ser alcançada através de formação inicial e contínua.

O conceito profissionalidade, citado por estes autores e bastante empregado por autores internacionais e brasileiros a partir da década de 1990, traz a profissão docente como algo ao qual é necessário mais do que conhecimentos técnicos sobre a área. Trazendo para o contexto desta pesquisa, na formação docente em Educação Física, as discussões sobre a profissionalização apontam para a complexidade dessa profissão de maneira a entendê-la com características peculiares, a partir da análise das situações reais dos professores em seus contextos de trabalho.

A profissionalidade pode ser entendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). Sendo assim, a formação inicial contribui com a profissionalidade docente, porém não age de maneira isolada, precisando o profissional estar em seu contexto de trabalho para o seu desenvolvimento.

Desta forma, os conhecimentos necessários para exercício docente, bem como, meios constituintes da ação de profissionalização e da profissionalidade do professor,

merecem ser considerados desde a formação inicial. De acordo com Nóvoa (1995) percebe-se que as peculiaridades do se tornar professor estão relacionadas aos saberes iniciais, aos conhecimentos e espaços de aprendizagem da docência, bem como a identidade com a profissão e ao contexto do trabalho docente. O desenvolvimento profissional docente no campo da licenciatura em Educação Física, portanto, pode ocorrer em espaços formativos de qualidade e melhores condições da profissionalização e da profissionalidade docente.

A formação inicial, se bem realizada, “permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação contínua a avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior” (GATTI, 2008 apud GATTI et al, 2011, p. 89). Acredito ser importante trazer para esta pesquisa a discussão da formação inicial de professores, pois esta pode auxiliar na compreensão do percurso realizado na formação contínua e implementação curricular dos professores de Educação Física em Votorantim.

Penso, ainda, que, da mesma maneira que os formadores da formação inicial influenciam seus alunos, meu papel como a professora coordenadora nesse grupo, e também como a formadora desses professores, muito teve base na formação que eu tive e na constituição da minha própria identidade docente - o que caracteriza o movimento ocorrido neste município dentro dos espaços de estudos e formação dos professores.

Além dessa influência gerada pelos formadores da formação inicial, afirmo também que as experiências que cada futuro professor vivencia ao longo da vida (seja na escola, ou ainda, como em meu caso, em situações de educação não formal), o constituem como docente, e que o conjunto desses conhecimentos, experiências, cultura, valores, instituem o educador que estará nas situações de aprendizagem, com seus alunos, em qualquer modalidade de ensino. Nóvoa (1992, p.14), evidencia que “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. Também Gatti (2003) complementa:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.06).

Entendo que a formação de professores em nosso país acarreta reflexões que preciso pontuar. A qualidade e modelos institucionais dos cursos de licenciatura, ao longo

do país é um ponto importante e, se tratando de licenciatura em Educação Física, as características são peculiares. Incessantes são as buscas de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, que apresentam currículos que não valorizam a docência e a prática pedagógica do professor. Gatti e Nunes (2008), citadas por Gatti e Barreto (2009, p. 48), sinalizam que, mesmo com ajustes em razão das diretrizes nacionais para os cursos superiores de formação de professor,

Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 48).

Ainda nessa discussão, Gatti et al (2011) me atentam sobre a relação entre teorias e práticas nos cursos de formação de professores, “colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica” (GATTI et al, 2011, p. 90), mas que não se encontra nas práticas dos currículos das instituições que formam esses profissionais.

Além disso, acredito que a formação de professores dentro dos espaços homogêneos e reprodutores de informações, constituídos por currículos desorganizados, confusos, compostos por “múltiplos discursos, muitas vezes contraditórios” (VIEIRA, 2016, p. 85) soma para a consequência do processo de incongruências dos alunos. Muitos professores que hoje atuam no ensino superior foram alunos em espaços escolares constituídos por estas condições e muitas vezes, repetem suas formações para vindouros docentes, que estarão futuramente na educação básica, tornando essa ação um ciclo vicioso.

Portanto, ser professor, em nosso país, vai muito além da busca de conhecimentos técnicos ou metodológicos. Pimenta (1997), complementa minha reflexão:

Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios (PIMENTA, 1997, p. 06).

A docência implica em nos posicionarmos frente aos desafios que encontramos no dia a dia, na escola. O professor não nasce na formação inicial. Ele nasce na prática, na escola, no cotidiano, parafraseando Nóvoa (1992), professor se forma na escola. Nasce dos problemas que enfrenta na aprendizagem dos seus alunos. Nasce da busca incessante

de fazer o melhor, com as ferramentas que tem. Nasce no trabalho coletivo com outros colegas de profissão. Porém, necessita de saberes advindos da formação inicial, para ser capaz de ser crítico em relação a sua própria prática.

Nos estudos de Gatti e Barreto (2009), encontrei um dado relevante sobre os cursos de licenciatura. As pesquisadoras traçaram um perfil do alunado que ingressa nesses cursos e das características dessas formações. Recorto um aspecto interessante, relacionado ao currículo do curso de licenciatura: o número de disciplinas voltadas para a prática escolar é muito inferior ao das disciplinas voltadas aos fundamentos da educação, o que no meu entender, denota que o futuro professor não terá subsídios suficientes para ingressar seu trabalho nas escolas. As autoras também atentam para o papel das vivências escolares (estágios) nesses cursos, no qual estes, muitas vezes não são suficientes para cumprir a sua função de promover ao futuro docente a experiência prática.

Neste contexto, também encontramos os cursos de licenciatura em Educação Física, em sua maioria, com base biopsicossocial relevante, em detrimento de práticas educacionais. Para complementar essa reflexão, trago Neira e Nunes (2009) que atribuem o aspecto colonizado dos currículos da Educação Física ao percurso curricular dos cursos de formação inicial e contínua de professores.

Uma análise na teoria pós-colonial tornará visível a grande parcela de conteúdos originários de contextos distanciados da realidade educacional brasileira que compõem as disciplinas dos cursos de licenciatura. Enquanto uma pequena carga didática é destinada às disciplinas de formação pedagógica, um verdadeiro latifúndio é reservado às disciplinas biológicas e desportivas, nas quais se destacam tanto as teorias "científicas" estrangeiras quanto as modalidades prioritariamente estadunidenses e europeias. Fruto de um colonialismo pautado nas relações de poder, essa postura termina por prestigiar, já no currículo de formação docente, as práticas elitistas da cultura dos colonizadores em detrimento das manifestações da cultura popular brasileira. Claro está que os professores assim formados tenderão a naturalizar e reproduzir os mesmos valores no currículo escolar (NEIRA e NUNES, 2009, p. 223).

Além disso, nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) encontro que a maioria dos cursos de licenciatura em nosso país estão em faculdades privadas, sendo ofertados, também, muitas vezes, de maneira noturna. Isso implica em dizer que os alunos desses cursos buscam o ensino noturno pela necessidade de trabalharem durante o dia, o que, dificultam as vivências tendo a escola básica como um espaço de formação, já que estas funcionam durante o dia, o que sugere que esses cursos, realizados no período noturno, "tendem a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais

licenciandos” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 68), demonstrando a configuração social de nosso país, que apresenta uma articulação política, econômica e social movimentada pelo capitalismo e pelo mercado.

Esta discussão se faz pertinente para entender as incongruências teóricas e práticas relatadas pelos professores de Educação Física do município de Votorantim, participantes deste processo articulado de formação contínua em serviço e implementação curricular: identificar o porquê fazemos o que fazemos (e me incluo, sendo a professora coordenadora desse grupo), encontra resposta também em aspectos do currículo da formação inicial na qual tivemos, constituída por modelos de currículos disputados e que refletiu em nossa prática pedagógica, em nossa formação contínua e, conseqüentemente, na implementação curricular vivenciada por nós que, apesar de inconsistente epistemologicamente, apresentou indícios de desenvolvimento profissional, conforme apontaram os entrevistados.

Não diferente das demais licenciaturas, a formação inicial de professores de Educação Física se conta através dos contextos histórico-políticos e sociais que o nosso país vivencia. Identifico que a nossa formação vem alicerçada nos modelos políticos brasileiros, para suprir certas necessidades brasileiras, em determinados momentos.

Historicamente, a Educação Física vem se modificando no decorrer dos anos, e estas mudanças influenciam diretamente nos currículos de formação inicial de professores deste componente curricular. Me apoio nos estudos de Castellani Filho (2010), Azevedo (2013) e Soares (2004) que me contam a história da Educação Física no Brasil, influenciadora, até os dias atuais, na maneira como os cursos superiores formam seus professores. Castellani Filho, em sua obra “Educação Física: a história que não se conta” (2010), escancara os modelos pedagógicos que a Educação Física brasileira incorporou, desde o início. Nos estudos feitos pelo autor, ele nos revela que a história da Educação Física brasileira se confunde, em momentos iniciais com a história dos militares. No Brasil Império, algumas instituições militares se constituíram, até, em 1922¹², como o Centro Militar de Educação Física, que tinha por objetivo disseminar métodos de Educação Física e mais tarde, este espaço abrigou o curso provisório de Educação Física,

¹² De acordo com os estudos de Soares (2004), a Educação Física neste período apresentou-se como "científica" e, portanto, convincente, uma vez que práticas sociais que se apresentassem como tal, gozavam de status e eram assimiladas como hierarquicamente superiores. “Atendeu, no seu tempo e espaço, aos critérios de cientificidade propostos pela abordagem positivista de ciência”. (p.136).

no qual os militares eram responsáveis pela formação dos primeiros professores civis brasileiros.

Sendo assim, Castellani Filho dialoga que a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento para “forjar um indivíduo forte, saudável e indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 2010, p.30). O autor afirma, porém, que não foram somente os militares que tinham essas concepções, e sim os médicos, categorizando aqui, uma fase chamada higienista da Educação Física brasileira. Neste caminho de análise, Soares (2004), apresenta em seus estudos, a concepção higienista da Educação Física, apontando que o componente curricular no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar,

Surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais. (SOARES, 2004, p.91).

Acrescento que a influência dos médicos se deu pelo fato do número excessivo de mortalidade infantil e precariedade das condições de saúde dos adultos na época, e entendeu-se que a higiene poderia impor às famílias uma Educação Física moral, intelectual e sexual inspirada em princípios sanitários. Além disso, os médicos eram vistos como detentores de poder e conhecimento, e essas formas de controle social higiênico, como maneira de controle familiar. E pautada nessa esfera, a Educação Física, inspirada nos higienistas, e narrada por Castellani Filho (2010), definiu o papel de influenciar corpos saudáveis, robustos e harmoniosos.

Complementando, Soares (2004) afirma que

O exercício físico era, objetivamente, mais um valioso canal para a medicalização da sociedade. Era necessário adequá-lo, discriminá-lo por idade e por sexo, atendendo, assim, exclusivamente ao reconhecimento da existência das diferenças biológicas das crianças. Quem detinha o conhecimento sobre estas diferentes capacidades biológicas das crianças, senão os médicos? Ora, se eram os médicos que detinham aquele saber, somente eles poderiam prescrever mais este remédio: o exercício físico, com todas as suas particularidades e para todos os corpos particulares (SOARES, 2004, p. 81).

Nesta discussão, ainda, encontro na história contada por Castellani Filho, que a Educação Física da época enfrentava barreiras da classe dominante, e mesmo tendo uma visão sobre saúde, considerada importante, ainda era menosprezada em relação ao trabalho intelectual, e, apesar disso, viam-se alguns esforços para tornar este campo como

um espaço educativo. A introdução de ginásticas, nas escolas, e para meninos, ainda com influências militares, trouxe questionamentos dos familiares enquanto prática eugênica¹³.

Apesar das resistências, essa disciplina tornou-se um componente obrigatório em 1882, através do então deputado Rui Barbosa, que deu à esta área um destaque, enfatizando em propostas para o ensino primário, que se constituíam em sessão de ginástica para a Escola Normal e equiparação dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas, colocando assim seu estudo como matéria nos programas educacionais.

Os ideais de Rui Barbosa (Castellani Filho, 2010) resultaram em, mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, defensores da presença da Educação Física no sistema educacional de nosso país, que discursavam sobre a importância desta área na eugeniização da raça brasileira:

À Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, (...) através de mulheres fortes e sadias que teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 43).

Nesse sentido, percebo claramente que, a história do campo em nosso país é marcada, desde seu princípio, por embates em função das visões políticas de organização social e função da educação. Entendo que as tendências da Educação Física se pautam nitidamente nos interesses das classes que julgam serem detentoras de poder e conhecimento.

Para esta fase da Educação Física, meados de 1930, modelos desejados de corpos masculinos e femininos influenciaram a extensão da ginástica para ambos os sexos, na formação dos professores e nas escolas de todos os níveis. A Educação Física feminina tinha por objetivo, através de trabalhos manuais, jogos infantis, ginástica feminina e esportes não violentos, constituir mulheres delicadas e prepará-las para a maternidade. Essa disciplina deveria apresentar-se diferente para os sexos masculinos e femininos, e, isto, inclusive foi legitimado a partir de um decreto lei de 1941. Nesse ensejo, Soares

¹³ De acordo com o Soares (2004), a eugenia “ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo.” (p.18). No caso do Brasil, a Educação Física aparecera vinculada aos “ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares. As teorias raciais, particularmente a eugenia, foram poderosos instrumentos nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe, para auto intitular-se a única classe capaz de manter a “ordem” e de viabilizar, a partir dela, o “progresso” (p. 18).

(2004), conta que nesse período, uma síntese clara e objetiva evidencia o caráter obrigatório da Educação Física

Distinguindo-a das horas de recreio, estendo a ginástica a ambos os sexos, preservando, porém para a mulher, as “funções” a serem por ela desempenhadas na sociedade - as de “mulher/mãe”, de reprodutora dos filhos da pátria. A ginástica destinada a mulher deveria, então, acentuar as suas formas feminis e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem” (SOARES, 2004, p.93).

Consta na história de Castellani (2010), que esse decreto foi revogado somente em 1979 e que o primeiro curso civil superior de Educação Física brasileiro é o curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, com saberes relacionados às áreas de estudos da vida humana, estudos do exercício físico, estudos de exercícios motores e lúdicos, e estudos de propostas pedagógicas.

A história da Educação Física começa a tomar novos rumos, relacionados a valorização dos profissionais a partir da Constituição de 1937, com a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, e assim, fomentando um currículo mínimo para os cursos de formação de professores pelo Brasil. A “Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil” (CASTELLANI FILHO, 2010, p.27), criada em 1939, acaba sendo um espaço formativo e de pesquisas relacionadas à Educação Física e ao esporte e estabeleceu diretrizes para a formação profissional. Os cursos para formação de professores tinham duração de dois anos.

No período compreendido entre 1932 a 1945, a Educação Física buscou, profissionalmente, o seu espaço na sociedade. De maneira geral, o Ensino Superior, nessa época, fortaleceu-se com um modelo de ensino centrado no aspecto prático profissional, oportunidade para jovens oriundos de classes populares enxergarem oportunidades bem-sucedidas de trabalho.

A educação moral e cívica e a Educação Física andavam juntas nas escolas brasileiras, neste período. A primeira guerra mundial fomentou nos líderes do país o desejo de formar uma juventude com “disciplina moral e adestramento físico”, com o objetivo de cumprimento dos deveres pela população e desenvolvimento da economia do país.

Continuo a discorrer, apoiada em Castellani Filho (2010) e também em Nunes (2016) que, em 1941, um decreto lei passa a exigir o diploma de graduação para o exercício das funções de professor de Educação Física, e, para concorrer a uma vaga nas instituições de ensino superior, era necessário ter concluído o ensino secundário, o que

não era muito comum, na época, na população brasileira. Com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, a duração do curso de professor de Educação Física passou de dois para três anos e necessitava cumprir um currículo mínimo e possuir 1/8 da carga horária destinado à formação pedagógica.

O Ministério da Educação da época, buscou reestruturar administrativamente as universidades, enfatizando o vínculo entre educação e mercado de trabalho, e em 1968, promulgou a lei n. 5.540/68, onde a expansão das universidades deveria seguir o princípio da “indissociabilidade do ensino e pesquisa” (NUNES, 2016, p. 22) e inserir a pós-graduação *stricto sensu* de formação acadêmica. Acredito ter sido, este momento a fase inicial de espaços de pesquisas sobre as práticas desse componente curricular, porém ainda de maneira tímida.

A Educação Física em meados de 1960, com o avanço tecnológico e econômico do país, trouxe um papel tecnicista à suas práticas, pois era necessário preparar, recuperar e zelar pela mão de obra de trabalho, buscando “assegurar o ímpeto desenvolvimentista da mão de obra fisicamente capacitada e adestrada” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 83) e através da LDB de 1961, manteve-se as faculdades privadas e isoladas em funcionamento e expansão, sem maiores intuítos de incentivo à pesquisa; esse movimento aconteceu para atender a elevada demanda social por vagas, que era deficitária no país. O que ocorreu, portanto, foi um aumento expressivo do número de matrículas no ensino superior privado, atendendo às “elites e aos empresários do setor” (NUNES, 2016, p. 23).

Saliento que esta expansão do ensino superior privado tem forte influência, até os dias de hoje, pois a maioria dos cursos de formação de professor de Educação Física são oferecidos nas faculdades privadas (ALVIANO JUNIOR, 2016, p. 47). Encontro nos estudos de Azevedo (2014), que foi em 1969 que se incorporou como pré-requisito ao ingresso neste ensino superior ter concluído o ensino médio, “o que representou substancial contribuição no sentido da elevação do status da profissão” (AZEVEDO, 2014, p. 81). Também aparece, neste período, de acordo com a autora, mudanças no currículo dos cursos de Educação Física, com a inclusão e exclusão de disciplinas, além de discussões relacionadas a obrigatoriedade dessa disciplina no ensino e conseqüente expansão do mercado de trabalho (AZEVEDO, 2014, p. 97).

Os pareceres federais sobre inclusão de matérias pedagógicas no currículo das licenciaturas ocorreram de maneira tímida, porém nos cursos de Educação Física, a formação do licenciado se manteve nos moldes biológicos, em 1963, diferenciada das outras formações em licenciaturas do país, pois as disciplinas pedagógicas não foram

incluídas no currículo da licenciatura em tema. Ainda nesta discussão, em 1969, o Conselho Federal de Educação estruturou um currículo novo para os cursos de formação desses profissionais, tendo essa proposta, três anos de duração, na qual os futuros professores necessitariam vivenciar matérias obrigatórias de um currículo mínimo, sendo que, deste, a maioria das disciplinas eram da área médica, e também optar por especializar-se em até duas modalidades esportivas. Com isso, os saberes da formação inicial fortaleceram a dimensão biológica e técnica da Educação Física (SOUZA NETO, 1999, apud NUNES, 2016). Ou seja, foi nesse momento que a perspectiva biopsicossocial da Educação Física foi incorporada.

Outrossim, quero enfatizar que essa tendência biopsicossocial se arrasta até os dias atuais e, trazendo para a realidade desta pesquisa, a maioria dos professores de Educação Física participantes da articulação entre formação contínua e implementação curricular do município cenário desta pesquisa, foram formados nesta perspectiva.

Azevedo (2014) em seus estudos, relata que neste período, com a reforma curricular de 1969, a intenção de inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de Educação Física, ainda acontecia de maneira desarticulada nas universidades: os professores das faculdades de educação eram os docentes das disciplinas pedagógicas e professores médicos responsáveis pelas disciplinas biológicas; “mas nenhum deles tinha a prática da Educação Física para lecionar sobre ela” (p. 97).

Os profissionais que saíam formados por esse modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico, apesar das disciplinas pedagógicas. (AZEVEDO, 2014, p.97).

Neste campo biopsicossocial da Educação Física, firmado em meados de 1960, conforme apresenta Nunes (2016), o esporte passou a ser valorizado como um processo educativo, e a disciplina passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino e também no ensino superior, para tentar diminuir os ânimos da população universitária da época, que se movimentava contra as políticas que se instauravam no país naquele período.

Essa perspectiva educacional, já no final da década de 1980, do século XX, se deu num momento de forte expansão do ensino superior brasileiro, ao qual as Universidades Públicas já não estavam dando conta do número de brasileiros que buscavam o ensino superior no qual o país adotou medidas de expansão, facilitando a abertura e manutenção das faculdades privadas, oferecendo, ainda, medidas de auxílio de custo vinculadas ao governo para os alunos que não conseguissem se custear financeiramente nesses cursos.

E foi nesse caminho, patrocinado pelo próprio governo federal, que o número de faculdades isoladas e privadas de Educação Física aumentou, sendo, em sua maioria, dos cursos de licenciatura, ou seja, formadoras de professores, mas com características biopsicossociais.

Em 1987, baseada nos estudos de Azevedo (2014), ampliou-se a influência alemã no currículo de formação de professores, diminuindo as influências americanas, a qual resultou na formação de profissionais com um enfoque generalista para atuarem em área escolar e área não escolar de ensino não-formal, e implantou-se os cursos de bacharelado. Assim, o curso de Educação Física promovia o título de licenciatura plena com formação para atuação em área escolar e não escolar e o título de bacharel com formação para atuação somente em área não escolar. Ainda na perspectiva de Azevedo:

A Resolução 03/1987 estabeleceu que cada IES implementaria seu currículo do curso de graduação em EF com base nos aspectos regionais e nos pontos norteadores definidos. Desses pontos norteadores, cabe salientar a autonomia para oferecer a formação na área não escolar, com a implementação do curso de bacharelado e a preocupação de garantir o mínimo de fundamentação no campo de conhecimento filosófico-social. A ascensão do neoliberalismo acabou sendo o pano de fundo da regulamentação da EF como uma profissão liberal em 1998. (AZEVEDO, 2014, p. 26).

Assim sendo, elucidado aqui, esta formação biopsicossocial da Educação Física no meu percurso de constituição docente. Enquanto aluna da Educação Básica, em meados de 1990, tive professores formados nessa perspectiva, que me geraram aqueles desconfortos nas aulas de Educação Física, conforme discorri na introdução desta pesquisa. Também quero salientar que, a licenciatura em Educação Física na qual cursei, numa faculdade privada, no início dos anos 2000, contava com professores também formados nessa perspectiva, que por consequência, formou a mim e meus colegas de trabalho, no mesmo aspecto. Trarei mais adiante as discussões a respeito desta proposta curricular que forma professores desse componente curricular.

Em se tratando de legislação, de acordo com Azevedo (2014, p. 68), após a criação da escola nacional de Educação Física e desporto (ENEFD), em 1939, conforme apresentei anteriormente, a formação nessa área no Brasil passou por três determinações normativas estabelecidas pelo país, definidas em Resoluções e acatadas como diretrizes curriculares a ser obrigatoriamente seguidas: a de 1969 (Resolução 69/69, com base no Parecer nº 894, de 02 de Dezembro de 1969, fixava o currículo mínimo dos cursos de formação docente em Educação Física, carga horária das disciplinas em 1.800 horas/aulas e duração do curso no mínimo de 3 anos e máximo de 5 anos); a de 1987 (Parecer 03/87,

no qual a formação dos profissionais seria feita em curso de graduação que conferiria o título de Bacharel e/ou Licenciado, e o curso passou a ter a duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas-aula e possibilitava a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitiriam a atuação nos campos da educação escolar e não-escolar) e a de 2004 (Resolução 07/04 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física em nível superior de graduação plena).¹⁴

Encontro nos estudos de Nunes (2016) que, com a promulgação da LDBEN 9.394/96¹⁵, foi autorizado às instituições privadas a criarem cursos *stricto sensu*, o que antes cabia apenas às Universidades. O primeiro curso de Mestrado em Educação Física iniciou seus trabalhos no final da década de 1970, do século XX na Universidade de São Paulo e o Doutorado iniciou, na mesma universidade, no início dos anos 1990, do mesmo século. Mais para frente, em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontou para uma obrigatoriedade dos professores atuantes na educação básica de terem nível superior, o que contribuiu mais ainda para a expansão das licenciaturas, principalmente nos cursos privados, em nosso país, com a finalidade de atender a mão de obra que se fazia necessária e preparação destes docentes para o mercado de trabalho.

Considero recentes os cursos *stricto sensu*, levando em consideração a quantidade de cursos superiores nessa área que temos no país; a formação de professores para lecionar nestes cursos é, ainda hoje, a maioria dos cursos privados e conta com a cota mínima obrigatória de professores com Mestrado e Doutorado.

Sobre as vagas disponibilizadas no ensino superior do curso de Educação Física, trago para a discussão Alviano Junior (2011) apud Nunes (2016), que me revela dados interessantes a respeito dos números de nosso país: 64% das vagas nos cursos superiores desta área são em instituições privadas; sendo que, os cursos de licenciatura em Educação Física representam mais de três quartos do total de cursos oferecidos, mostrando assim, que, “as instituições privadas formam a maioria absoluta dos profissionais da área” (p. 29). Estas instituições fortaleceram-se quanto às suas finalidades mercadológicas, onde seu funcionamento não obriga ações de pesquisa, já que são consideradas “caras” e

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. Resolução 69/69, Parecer 03/87, Resolução 07/04, Resolução 02/02. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

promovem discursos de finalidade produtiva, nas quais os alunos são “consumidores” das aulas e cursos.

Cumprido destacar aqui que, atualmente, 80% dos licenciados em Educação Física são formados no ensino superior privado (NUNES, ALVIANO JUNIOR, 2016); trazendo este dado para a realidade dos professores de Educação Física deste município pesquisado, apenas um docente, do total de trinta e oito da rede municipal é formado em Universidade Pública. Não há cursos superiores de Educação Física públicos na região, as universidades mais próximas que apresentam curso superior na área são Unicamp (Campinas) e USP (São Paulo).

Cabe ressaltar que a formação de licenciatura em Educação Física atual está pautada nas diretrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura, estabelecidas em 2002 (Resolução 02/02, estabeleceu um mínimo de 2800 horas, integralizadas em 3 anos letivos, para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, na qual a respectiva carga horária deveria ser composta por: práticas de ensino; estágios supervisionados; atividades acadêmico-científico-culturais).

A respeito dos professores que formam esses profissionais da educação, certamente, entendo que se o docente do Ensino Superior não possui momentos para sua própria formação e desenvolvimento profissional, este pode vir a ter dificuldades em fomentar estudos e pesquisas aos seus alunos e futuros professores. Foi nessa perspectiva que me constituí docente: não me recordo, em meu tempo de faculdade, de ter sido incentivada a produzir pesquisas, a não ser a de escrever um trabalho de conclusão de curso, que era o componente obrigatório para a obtenção do diploma.

Esta precarização de exercício em espaços de pesquisa, constitui a maioria dos professores que estão atuantes na educação básica brasileira. A dicotomia entre “teoria e prática” é uma fala comum entre docentes de Educação Física do Brasil a fora, que fragmenta as discussões de um fazer pedagógico e que julgam priorizar suas práticas pedagógicas sem ter um fundamento epistemológico, porque tiveram poucos incentivos, em suas formações iniciais, para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa maneira, o professor dessa disciplina carrega um discurso no qual apresenta que, quem sabe mais, é o professor que está no “chão da escola”, e que aqueles que se dedicam aos estudos e pesquisas não podem “palpar” na Educação Física, pois não conhecem a realidade. Entretanto, após meu ingresso no Programa de Mestrado, passei a discordar deste discurso dicotômico, fruto do caminho formativo por mim traçado.

Reforçando e complementando as discussões a respeito da formação docente em Educação Física no Brasil, e dialogar com esses aspectos históricos, políticos e curriculares deste âmbito, que muito influenciam os professores que se encontram em exercício hoje nas escolas, encontro em Nunes (2016) que, com a abertura política no país, na década de 1980, no século XX, “instaurou-se no campo acadêmico da Educação Física, uma crise epistemológica” (p. 33). As concepções biopsicomotoras deste curso se aproximaram da área de ciências humanas, fazendo com que esse setor passasse a se preocupar com a sua função social, claro que, para atender também a uma nova demanda política do país, o esporte, como um momento de “espetáculo”, para tentar diminuir os ânimos, principalmente da população estudante.

Ainda nesse sentido, para dar conta do mercado de trabalho, que, passou a oferecer outras frentes de trabalho ao professor dessa área, como escolinhas, clubes, academias, etc., em 1987, o Conselho Federal de Educação estabeleceu a criação do Bacharelado em Educação Física (NUNES, 2016). Neste movimento, aumentou-se a influência das ciências biológicas nos currículos formadores de professores de Educação Física, que já contavam com certa intervenção biopsicossocial decorrentes dos processos históricos e políticos do país. Em tempo, esses cursos, cuja finalidade era formar licenciados e bacharéis, habilitava para formar nos dois campos de atuação. Em suma, o professor desse componente curricular que atuava nas escolas era formado por um currículo com fortes influências biológicas para atender expectativas mercadológicas, cujo enfoque, nessa época, era a expansão do esporte como um agente de mobilização social.

Conforme mencionei, os professores de Educação Física de Votorantim são formados, quase que em sua totalidade, em faculdades privadas da região (e incluo a mim, a coordenadora do grupo) nos modelos da licenciatura plena (bacharel e licenciatura juntos), ao qual as disciplinas dos currículos neste viés enfatizam, na grande maioria, mais os conhecimentos biológicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Julgo necessária essa discussão sobre como são constituídos os currículos que formam professores de Educação Física nesse âmbito, que, em minha concepção colabora com a identidade destes educadores. Gatti et al (2011) confirmam essa afirmação, quando apontam em suas pesquisas, características dos cursos de licenciatura ao longo do país:

A formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização. (GATTI et al, 2011, p. 136).

Para atender ao mundo mercadológico, os currículos dos cursos de Educação Física nesse enfoque bacharelado “mais” licenciatura, ou chamadas “licenciaturas plenas” passou a enfatizar a área de atuação desse profissional de forma polissêmica¹⁶.

O currículo do curso de graduação em EF no Brasil, no decorrer do seu percurso histórico até 1987, modificou-se essencialmente na organização das disciplinas.

As discussões estavam mais relacionadas à legislação vigente, não havendo preocupação, por exemplo, em se reportar aos estudos voltados para a área de currículo. Algumas disciplinas foram excluídas e/ou fundidas e outras incluídas, sendo mantida a continuidade da ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo. (AZEVEDO, 2014, p. 119).

Por fim, diversas foram as resoluções nacionais, a partir da década de 1990, do século XX, e após a promulgação da LDB para nortear um modelo de formação de professor, uma Resolução de 2004 ficou marcada pelo fato de separar a Educação Física das demais licenciaturas, inserindo esses profissionais na área da saúde. Temos, portanto, duas formações existentes atualmente: graduado e licenciado.

Novamente, os cursos foram divididos em bacharelado e licenciatura, conforme já mencionado e acredito que a legislação veio para segregar ainda mais a importância deste profissional nas diferentes áreas, promovendo até uma “hierarquização” entre os saberes, ou, como me complementa Nunes (2016),

A problemática não se encerra na hierarquização dos saberes e da profissão. A separação do percurso formativo criou dois trabalhadores distintos do ponto de vista político e ideológico. O licenciado, como uma construção capaz de tratar com a diversidade e a diferença (...) e o bacharel, (...) com área de atuação no campo privado, na lógica mercantil. (NUNES, 2016, p. 37).

Para contribuir com essa discussão, Oliveira (2020) apresenta o currículo da licenciatura em Educação Física como um campo de disputas:

A escola aparece, então, como sinônimo de um território da Educação Física cujos fundamentos encontram-se, nomeadamente, nas ciências humanas e sociais, o que, por sua vez, determinaria uma conduta crítica (Educação Física escolar = ciências humanas e sociais = atitude crítica). O mundo profissional situado além dos muros da escola, em contrapartida, ao ser comprimido no imaginário de promoção da saúde, mostra-se atado aos pressupostos elaborados pelas ciências biológicas e à produção de um modo de ser, agir e pensar que seria, sem opção, não crítico ou acrítico (Educação Física não

¹⁶ A palavra polissemia (do grego poli: "muitos"; sema: "sentido"), explicita neste contexto educacional, o fato da Educação Física ter múltiplos sentidos e frentes de trabalho, gerando confusão nos currículos de formação desta área.

escolar = ciências biológicas = atitude não crítica). (OLIVEIRA, 2020, p. 113)¹⁷.

Neste embate, citado pela pesquisadora, como “bipolar” outros movimentos são ativados e afiguram um curso de licenciatura que não tem dado conta, daquilo que seria o principal fim de um curso de formação: a preparação dos seus futuros docentes para a lida com os desafios da escola contemporânea.

Ao longo da história da formação de professores de Educação Física em nosso país, muitas tentativas foram alçadas até por Resoluções Nacionais para adequar os currículos dos cursos de bacharel e licenciatura em Educação Física. Os currículos foram reorganizados, não deixando de lado o pensamento biológico e técnico instrumentalizado da formação. (NUNES, 2016). Esse modelo de formação de professor de Educação Física é o qual foram formados a maioria dos professores participantes desta pesquisa.

Nas entrelinhas dessa “luta” entre os saberes biológicos, técnicos e críticos-reflexivos, temos os professores universitários, que pouco colaboram na elaboração e constituição destes currículos, devido aos modelos institucionais adotados por essas faculdades (VIEIRA, 2016), ou ainda, esses currículos não apresentam uma clareza de concepções, mesclando discursos confusos, promovendo uma “alquimia da Educação Física escolar” (VIEIRA, 2016, p. 89).

Nesta premissa crucial para entender como se constituíram os professores de Educação Física participantes da articulação da formação contínua em serviço e na implementação curricular, me baseio nas considerações de Nunes, que esclarece

O que se percebe é que a constituição do currículo é fruto de variados vetores de força, a respeito do que venha a ser Educação Física, dos campos de sua atuação profissional e da visão de homem e sociedade por parte dos sujeitos que o elaboram e que nele atuam (...) O Frankenstein está em ação. Ou seja, o que se tem é um currículo organizado por conhecimentos distintos e interesses diversos, e não fruto de um amplo debate coletivo acerca das necessidades para atuação docente e das implicações ideológicas e políticas de qualquer proposta curricular. (NUNES, 2016, p. 38).

Deste modo, os currículos que formam professores de Educação Física apresentam muito mais carga horária e práticas alicerçadas nas ciências biológicas do que nas ciências humanas, sendo que são esses professores que se formam e vão atuar nas escolas. E isso é um percurso histórico, pois na minha formação (licenciatura plena) essas questões já ocorriam, e no atual modelo de formação de professores, ainda ocorre.

¹⁷ OLIVEIRA, G. N. B. de. A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2020.

Mais ainda, os diversos campos disciplinares não se conversam durante a formação, criando profissionais epistemologicamente confusos, e, ainda saliento que, muitas vezes esse professor nem tem experiência prática na educação básica. Ainda, me apresenta Vieira, em seus estudos de 2016:

Nos discursos docentes acrílicos, alguns dados fornecem indícios que corroboram a confusão curricular e a superficialidade da compreensão da área da Educação Física escolar, como a escassez de autores citados como referências teóricas. Por outro lado, nos discursos críticos chama a atenção a curta experiência profissional dentro das escolas. (VIEIRA, 2016, p. 83).

Compactuo com as considerações de Neira (2016), quando me apresenta esse currículo de formação de professores de Educação Física, como um currículo. “Frankenstein”, imagem alusiva ao personagem de ficção, no qual este, que dá o título a história, é construído por recortes de corpos de diversos sujeitos sem conexão entre si, resultando numa “monstruosidade”. Assim o autor identifica o currículo de professores de Educação Física: currículos elaborados, muitas vezes, sem a participação dos professores, constituído de diversas frentes de saberes: saúde, esporte, educação, marketing, sendo que, na maioria das vezes, essas áreas não dialogam e professores sendo formados para dar conta das demandas do mercado, numa concepção neoliberal, e não para formar sujeitos críticos.

Neira (2017) e Nunes (2011) fizeram o uso da figura do Frankenstein ao examinarem currículos de cursos privados de licenciatura em Educação Física. Para Neira (2017), o Frankenstein traduz a multiplicidade de currículos nos quais a função social da docência em Educação Física é apresentada. Nunes (2011), em contrapartida, desdobra a formulação metafórica de Neira (2017) e, a partir disso, problematiza o “currículo-criador” e suas “criaturas”, alunos-monstros e futuros professores e professoras que assombram a constância das práticas formativas que os evidenciaram ao revelarem, em sua própria condição, a modificação de tais práticas, onde o professor significa sua ação conforme a necessidade. Para ilustração desta pesquisa, porém, compactuo com o currículo “franksteniano” de Neira (2017).

Sendo assim, este é o panorama desses cursos de licenciatura e os currículos que os constituem. Aspectos relevantes sobre estes, corroboram o ocorrido no município lócus desta pesquisa: os professores, nos quais me incluo, participantes do movimento articulado da formação contínua e da implementação curricular, foram constituídos nesses ares, são frutos de um currículo de formação confuso, e consequência disso,

apresentam equívocos conceituais em sua formação que são levados para o cotidiano nas escolas.

1.2 Aspectos relevantes da formação contínua em serviço dos professores de Educação Física de Votorantim

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional. (TARDIF, 2002, p. 11).

Apresentado o cenário da formação inicial de professores de Educação Física em nosso país, enfatizo o quanto esta profissionalização docente influencia na prática pedagógica do professor, juntamente com aspectos do contexto da escola, das vivências e experiências de vida, de oportunidades de espaço formativo e de compartilhamento de experiência entre docentes, dentro do ambiente escolar. Incluo a mim, como a professora coordenadora desse grupo, o quanto a minha formação inicial também contribuiu para os percursos tomados na articulação entre formação contínua em serviço e implementação curricular, ocorridos neste município. Por isso, esse diálogo se fez necessário, para que possamos compreender o campo da formação contínua em serviço, identificando quem são esses profissionais que saem da formação inicial e ingressam na educação básica. Nesta interface, Pimenta (1997) colabora, trazendo reflexões acerca da formação inicial e contínua:

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo, o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 1997, p. 12).

Para dar conta da demanda de professores formados pelas instituições apresentadas no subitem anterior, políticas públicas de formação contínua foram desenvolvidas pelo governo, na tentativa de oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional a esses educadores, e dar informações e contribuições que não foram oferecidas na formação inicial. Auxiliar o educador na prática, conforme apresenta Gatti e Barreto (2009):

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

A formação contínua em serviço, portanto, acaba por oferecer um espaço de complementação da formação inicial. Gatti (2014) me atenta sobre a falta de planejamento dos espaços de formação contínua, que, conforme os estudos por ela realizados, essas formações não se baseiam no contexto local, e tem sido feitas a partir de perspectivas amplas, porque não temos tradição, em nosso país de fazer diagnóstico, planejamento e acompanhamento dessas formações. Ainda acrescento, na fala da autora, a questão da descontinuidade das formações contínuas oferecidas pelo poder público: muda-se a gestão, mudam-se os processos de se pensar a educação.

Os professores de Educação Física do SME de Votorantim possuem algumas características peculiares. Ao total, temos 38 professores atuantes¹⁸, sendo onze os escolhidos para dialogar nessa pesquisa. A justificativa da escolha destes onze professores, trarei mais adiante, nos procedimentos metodológicos.

Reforço que, dos 38 professores de Educação Física deste município, apenas um professor é formado em Universidade Pública, os demais advêm de faculdades privadas da região, sendo quase todos, formados na cidade mais próxima. A cidade de Votorantim não tem, até os dias de hoje, uma faculdade de Educação Física presencial; apenas um polo privado de educação a distância oferece o curso, na modalidade semipresencial e em parceria com uma faculdade privada da cidade vizinha, Sorocaba, que conta com algumas faculdades privadas presenciais.

Para iniciar essa discussão, julgo necessário diferenciar as nomenclaturas dadas às diversas situações de formação contínua. Existem maneiras distintas de se nomear esta modalidade de formação: formação continuada (Brasil; Votorantim; Gatti et al), formação permanente (Freire, Imbernón), formação contínua (Nóvoa, Pimenta), formação em contexto (Formosinho). Nesta pesquisa, utilizo a nomenclatura formação contínua em serviço, alicerçada em Nóvoa, diferenciando este processo dos demais: a formação contínua realizada em horário de trabalho do professor, em seu ambiente de trabalho, no caso, a escola.

Atrevo-me a diferenciar a respeito da formação continuada e formação contínua em serviço. A formação continuada trata de ações formativas realizadas pelo próprio

¹⁸ Dado da SME – Secretaria Municipal de Educação – 2020.

interesse do sujeito, na qual este, busca aperfeiçoamento profissional para lidar com os inúmeros aspectos relativos à sua própria formação que não foram atendidos nos bancos da faculdade. São cursos, especializações, pós-graduação, seminários e outros movimentos formativos, procurados pelo educador, de forma voluntária. Utilizo das palavras de Gatti e Barreto (2009) para exemplificar este tipo de formação:

A designação de formação continuada cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como compartilhamento entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

O Brasil, a partir da década de 1990 do século XX, apresentou um crescimento significativo dos cursos de formação contínua oferecidos, com o objetivo de suprir uma certa carência pedagógica não atendida na formação inicial, para aqueles que estão na educação básica, e, claro para trazer contribuições e conhecimentos científicos, àqueles docentes que desejassem ingressar no ambiente acadêmico e de pesquisa dos mestrados e doutorados.

Encontro nos estudos de Gatti e Barreto (2009), que as concepções de formação contínua se modificaram ao longo dos anos e continuam em mudança, apresentando uma nova perspectiva de formação, centrada na reflexão sobre a prática e fortalecimento institucional: “o protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 203). Que ainda:

Ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 203).

Neste percurso, me apoio na nomenclatura “formação contínua em serviço”, sendo esta, um momento formativo dentro do horário de trabalho do docente, atendendo a legislação e buscando fomentar no educador um espaço de formação a partir da reflexão sobre sua docência, baseada em Nóvoa, “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática” (NÓVOA, 1991, p. 30).

A formação contínua em serviço, através dos estudos e pesquisas realizados por mim sobre a temática, contribui para que esta prática implique positivamente no trabalho

do professor e em seu desenvolvimento profissional. Complementando essa ideia, Sadalla e Sá-Chaves (2008), apresentam estes espaços coletivos, dedicados a formação do professor, como ambientes para o desenvolvimento docente:

Nesta perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes. (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 190).

Ainda neste discurso sobre os benefícios de espaços de formação coletiva docente, Tardif (2002), conclui que “a profissionalização exige um vínculo estreito entre formação contínua e profissão” (p. 292). Os professores, e aqui reforço o campo da Educação Física, não são apenas dotados de conhecimentos técnicos, mas considerados aprendizes e parceiros atuantes de seu próprio desenvolvimento profissional quando vivenciam espaços de formação coletiva específica para a área.

A formação contínua em serviço de professores de educação básica, foi uma conquista que vem, ao longo dos anos, sendo amparada pela legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei n.º 9.394/96 discorre em seus artigos 62 e 67 sobre a formação do magistério, determinando em seu artigo 67, que, os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando, entre outros direitos explicitados no artigo, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Entendo por formação contínua em serviço, todas as práticas e momentos coletivos e formativos ocorridos dentro da carga horária dos professores, que define que um terço de sua jornada total e deve ser cumprida fora da sala de aula. Esses encontros possuem denominações distintas ao longo do nosso país, como ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) ou HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). Como se tratam de espaços coletivos de formação, trago Vicentini (2006), para a melhor definição do que seria o termo coletivo na educação:

A palavra “coletivo”, tem sua origem etimológica no latim *collectivus*, que de acordo com o dicionário de latim (s/d), significa: 1. Recolhido; 2. Que é fundado no raciocínio, concludente; 3. Colher juntamente, recolher, juntar, reunir; 4. Ligar juntamente, atar juntamente, reunir, prender; 5. Ter elementos ligados em conjunto. Percebendo o sentido da palavra coletivo tratado acima, o ponto de partida do entendimento do que vem ser coletivo está relacionado com a ideia de reunião entre indivíduos, que possuem uma necessidade comum (VICENTINI, 2006, p. 64)

Estes espaços de formação, remunerados e amparados por legislação própria, podem ser um rico momento de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Em todos estes espaços, temos a figura importante do coordenador ou orientador pedagógico, que é o profissional da gestão escolar responsável em organizar e liderar a formação.

O ideal seria que este coordenador/orientador pedagógico assumisse o seu papel de formador, trazendo para aquela equipe ou grupo que lidera, subsídios para contribuir com suas práticas pedagógicas, compartilhamento de experiências entre estes profissionais, a reflexão sobre a prática. Kramer aponta para a importância deste docente nos ambientes de formação de professores, que é a de “organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores” e ainda “favorecer o acesso desses aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum” (KRAMER, 1989, p.203).

Infelizmente, ainda vemos, em inúmeras escolas, que este espaço formativo é utilizado como um momento administrativo, de “recados do diretor”, organização de atividades extracurriculares, como painel de festas ou lembrancinhas de datas comemorativas. O espaço formativo, que é de direito dos professores, muitas vezes, acaba sendo deixado de lado para atender as demandas das unidades escolares.

Desde 2017, como prioridade nas ações da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, a formação contínua em serviço vem estabelecendo seu espaço de compartilhamento de experiências, conhecimento e estudos. Encontro no Plano Municipal de Educação¹⁹ deste município, (Lei nº 2.455/2015), uma das metas “oferecer também cursos de formação continuada para os profissionais do quadro do magistério municipal, em horário de trabalho”. (VOTORANTIM, 2015, p. 37). Ênfase que a lei usa o termo “formação continuada” para falar sobre a “formação contínua em serviço” e denominar também maneiras de fomentar os docentes a participarem de cursos, seminários, congressos e especializações.

Embora com denominações, diferenciadas, o sentido das práticas formativas é o mesmo, sendo organizado e partir das necessidades traçadas por cada corpo gestor. Os professores eram convocados, desde então, a comparecerem quinzenalmente em HTPC (hora de trabalho pedagógico e coletivo) específico, aonde reuniam-se, sob minha orientação como professora coordenadora da área da Educação Física, em duas horas/aula de 50 minutos, para formação específica. Os temas das formações foram definidos a partir

¹⁹ Lei ordinária nº 2.455, de 2015, institui o Plano Municipal de Educação de Votorantim para o decênio 2015 – 2025.

das demandas trazidas pelos próprios docentes e também através do meu olhar como coordenadora, nas visitas realizadas nas unidades escolares.

Este município, lócus da pesquisa, em seu artigo 4º através da Lei Municipal 2.573/2017, e em regime de colaboração com outros Sistemas de Ensino, incumbir-se-á de: “XI - envidar esforços no sentido de proporcionar ações visando à formação continuada docente”. Ou seja, os momentos de formação contínua em serviço são regularizados por legislação própria municipal.

Alguns municípios, como é o caso deste no qual discorre a pesquisa, optam por fornecer aos professores de áreas específicas, momentos de formações fora da escola, porém atendendo a jornada de trabalho dos mesmos, aonde estes educadores, de uma mesma área, mas de escolas diferentes, se encontram, com uma certa regularidade. Pode-se, por exemplo, reunir professores de matemática de diversas escolas de um mesmo município, para tratar de assunto comum a todos, ou professores do Atendimento Educacional Especializado para tratar de uma temática relevante a estes profissionais. Ou, ainda, como é o caso do grupo, objeto desta pesquisa, reunir os professores de Educação Física de todo o município, quinzenalmente, para um espaço formativo e de compartilhamento de experiências, tendo um coordenador à frente do processo, como era o meu caso.

Neste sentido, o município, a partir de 2017, sistematizou as ações pedagógicas de seus educadores fomentando os momentos de formação contínua em horário de serviço disponibilizando ações de formação em caráter pedagógico específico, em consonância com Resolução anual que dispõe sobre os horários de HTPC e HTAD²⁰, na qual os professores podem ser convocados para cumprimento desses horários em formação específica, conforme as peculiaridades de suas áreas de atuação, como no caso da Educação Física.

As formações contínuas em serviço dos professores de Educação Física ocorrem quinzenalmente, às segundas-feiras, em diversos espaços disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação: no polo UAB – Universidade Aberta do Brasil, numa unidade escolar que conta com quadra poliesportiva, e num espaço emprestado de uma faculdade privada local. Em todos esses locais, há o acesso a equipamentos de multimídia.

²⁰ Além do HTPC, de acordo com a legislação municipal de Votorantim, HTAD é a hora de trabalho de apoio didático. Esse momento faz parte da carga horária do professor de 1/3 sem alunos, em que o professor cumpre na unidade escolar, de maneira singular e utiliza o horário para planejamento das aulas, organização de documentos pedagógicos, atendimento aos pais e orientação individual com o coordenador pedagógico.

Conforme mencionei, era a coordenadora da área da Educação Física, portanto, a responsável pela organização destes encontros formativos. Meu papel constituiu em subsidiar as ações pedagógicas destes professores, zelar pelo trabalho coletivo e fomentar a valorização das aulas dessa disciplina no município, através da formação que se encontrava precarizada. Antes da minha entrada no cargo designado (sou professora de Educação Física efetiva do SME), existiram outros coordenadores de área, mas não tínhamos formação permanente e nem legislação municipal que amparasse esses encontros.

Estudos nos mostram que a formação contínua em serviço vem para contribuir com a formação inicial dos professores. Nóvoa complementa minha colocação, ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). Ou seja, a profissionalidade docente acontece no seu dia a dia, com suas experiências e com seus colegas de profissão.

Temos professores formados há muito tempo, ainda atuantes, e temos professores considerados novatos, aqueles que acabaram de sair dos cursos de licenciatura. Para os professores formados a certo tempo, o espaço da formação contínua em serviço serve para atualizá-los, e estimular seu constante estudo e desenvolvimento; para os novatos, esses momentos de formação podem contribuir com as suas práticas pedagógicas, através do compartilhamento de experiências.

Oferecer esses momentos de formação aos educadores, implica, no comprometimento da equipe gestora, seja da unidade escolar (quando a formação ocorre dentro das escolas, nos ATPC ou HTPC), e no comprometimento da equipe pedagógica dos sistemas municipais ou estaduais de ensino (quando a formação é específica a um determinado coletivo de professores).

Temos exemplos de ocorrências bem-sucedidas de formações contínuas em serviço para professores de Educação Física, como o caso do município de São Paulo; também encontrei em estudos, reflexões acerca do processo formativo malsucedido de alguns estados brasileiros.

Reunir professores de Educação Física de escolas distintas, num mesmo momento de formação oportuniza a esses profissionais um espaço rico de compartilhamento de experiências e principalmente de vivências, característica e privilégio deste campo de atuação. Identificar as distintas práticas corporais realizadas pelos professores nas

diversas escolas em que atuam, respeitando as particularidades, contexto e cultura de cada unidade escolar, passa a ser um momento de bastante interesse destes profissionais, onde muitos revelam preferir estar nas formações específicas, com seus pares, do que estar na unidade escolar, em HTPC, caracterizada, frequentemente, por temas das formações que não favoreciam suas práticas educativas. Fica evidente a importância deste espaço que possibilita a escuta e o diálogo dos docentes, de acordo com suas particularidades, ou como me complementa Neira, “as professoras e professores que trabalham nas escolas exigem que suas vozes sejam ouvidas. Entram definitivamente na disputa dos significados atribuídos à docência. Não precisam que ninguém fale por elas e eles” (NEIRA, 2020, p. 07).

O professor de Educação Física muitas vezes é deixado de lado nas equipes pedagógicas das escolas. O componente curricular é menosprezado, em detrimento a demandas de alfabetização, projetos de matemática e avaliação, como se não fosse tão importante para formação integral do alunado. Nesse sentido, os assuntos formativos tratados nas escolas, geralmente não incluem a Educação Física como algo que deva ser levado a sério e que implique nos processos educativos dos alunos. Portanto, estar em contato com professores de outras escolas, entender que, muitas vezes passam pelas mesmas dificuldades, estudar juntos, compartilhar experiências, passa a ser muito mais produtivo a estes profissionais, que preferem cumprir seus ATPC ou HTPC em convocações específicas.

Na experiência do município de Votorantim, alguns olhares têm sido modificados, ao longo destes 04 anos de formação contínua em serviço. Os professores de Educação Física participantes desta pesquisa relatam que, a partir do momento que começaram a frequentar as formações específicas com seus colegas, puderam melhorar suas práticas e serem mais valorizados pelas equipes pedagógicas de suas escolas, sendo que o componente curricular dessa disciplina passou a ter notoriedade nos momentos de formação dentro das unidades escolares.

Portanto, esses movimentos de formação contínua em serviço destinados a professores de Educação Física podem favorecer o desenvolvimento profissional docente e contribuir com suas práticas pedagógicas. Trago subsídios de Lima e Neira (2017), quando apontam a “necessidade de valorização da formação contínua tendo como base o contexto de trabalho, da experiência profissional e da possibilidade de tomada de decisão por parte do coletivo de professores” (LIMA e NEIRA, 2017, p. 130).

A formação contínua em serviço para professores, precisa aliar a teoria à prática. O professor de Educação Física precisa ser estimulado a estudar, conhecer a teoria, para que esta implique diretamente em sua docência, promovendo uma constante reflexão sobre esta, e, tendo a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, com seus colegas, compartilhando experiências. Esse componente curricular é que vai tematizar práticas corporais, sendo assim, é de suma importância que a prática pedagógica esteja presente nestes momentos formativos. Ainda, completo com Lippi (2016),

A formação contínua não deve ser um molde para a formação de professores, estes não devem ser formados para imitar outros professores, mas devem ser provocados a refletir e repensar a sua prática, sempre tendo em mente seu comprometimento político, seu engajamento coletivo e a complexidade das relações atuais (LIPPI, 2016, p. 126).

Acredito que o professor deste município se sinta bem nesse ambiente de formação específico, pois, se reconhece nos colegas; além do mais, este ambiente trata de particularidades e singularidades características do grupo, possibilitando a escuta e o diálogo entre os participantes. Deste modo, trago Gatti e Barreto (2009) para concluir esse significado da formação para o professor:

Os professores clamam por muito mais. Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 232.).

Uma outra consideração errônea que ouvimos sobre o professor de Educação Física versa no sentido deste profissional não gostar de “teorizar”, denotando uma fala de desvalorização sobre a sua área de atuação. Muito se fala que este profissional é da prática, que não gosta da teoria, ou que a teoria não serve para sua prática. Estes momentos de formação contínua vêm para mostrar para este educador o quanto é importante ter espaços de estudos aliados à sua vivência, assim como me expressa Nóvoa e Vieira (2017), “a prática, por si só, de pouco serve. Mas a prática refletida, pensada, trabalhada teoricamente, é a mais relevante matéria-prima da formação contínua” (p. 25). Além disso, a formação é fundamental para se ter clareza dos processos que atravessam a área; formação inicial pode ser inconsistente, por isso, a formação contínua incide em superar desafios próprios da área.

A prática pedagógica do professor de Educação Física vem também fortemente fundamentada em aspectos sociais, culturais e econômicos. O educador aprende com seus colegas, conforme afirma Nóvoa (2019, p. 10), “a construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação contínua, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”.

Saliento que, mesmo o docente aprendendo com o outro, não consegue reproduzir as experiências compartilhadas com seus pares, pois cada escola, como já citamos, tem suas particularidades, o grupo de alunado varia entre unidades escolares até do mesmo município, e os conhecimentos prévios advindos destes alunos se distinguem entre escolas. O profissional de Educação Física não consegue ser mero reprodutor de experiências, pois ele precisa respeitar o contexto de sua escola para produzir novos saberes e experiências. Portanto, o compartilhamento de saberes vem para instigar no professor novas práticas. Neste aspecto, me baseio em Neira (2018), quando me diz que

Muito se diz sobre o conhecimento produzido por professores e professoras no exercício da docência. O enfrentamento do cotidiano escolar exige não somente a mobilização de conceitos extraídos dos campos teóricos de referência, como também a sua resignificação. Sem reduzi-lo a mero domínio de um saber fazer baseado em teorias implícitas, o conhecimento docente está imbricado em relações sociais, haja vista a inseparabilidade entre prática pedagógica e atuação política. O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias. (NEIRA, 2018, p.13).

Concordo com a fala do autor, quando relaciona os conceitos teóricos com sua resignificação, pois o professor, a partir do conhecimento adquirido em ações formativas, necessita olhar para o seu contexto e sua realidade escolar para resignificar esse conhecimento. A formação contínua em serviço, especialmente no que tange a formação de professores de Educação Física, não pode ser um movimento de reprodução de práticas bem-sucedidas. O ato de compartilhar experiências entre os docentes, deve levar em conta a realidade social e cultural de cada vivência, e não há modelos prontos de aulas e nem um manual a ser seguido. A formação contínua em serviço deve respeitar essa premissa, de olhar para cada prática respeitando suas singularidades. Neira (2020), complementa: que as “educadoras e educadores que se inscrevem nos textos, emaranham-se na constituição de outros sentidos, possibilitam olhares distintos aos acontecimentos e fazem emergir novas maneiras de existir” (p. 08).

Tudo seria primoroso se a formação contínua em serviço realmente tivesse esse papel de mobilizar a teoria e prática coletiva entre os profissionais da área. Era exatamente essa ideia de formação que eu tinha, quando iniciei meu trabalho como professora coordenadora desse grupo de professores de Educação Física deste município: uma concepção ideal e salvadora do processo formativo.

A formação contínua em serviço, num movimento político país afora, tem tomado um infeliz rumo de banalizar o aspecto do compartilhamento de experiências entre os professores, da reflexão sobre as práticas relatadas, do aprender com o outro. Num olhar crítico sobre este percurso, a formação contínua em serviço, no setor público, pode influenciar o conhecimento que o professor deverá aprender para transmitir aos alunos, através da articulação entre o que é interessante que o professor tenha acesso e os currículos oficiais, de maneira técnica com objetivo de forjar certas competências.

Daí, nesse âmbito, o papel da formação docente como direcionador de certos sentidos, vindos daqueles que respondem pelas políticas institucionais e educacionais em nosso país, servem de tentativa, para o que Lopes (2015), defende, no sentido amplo de que

São estabelecidos controles dos projetos estaduais, municipais e escolares, todo um esforço é dirigido à tentativa de controlar o que não pode ser controlado, a tentar garantir o que se supõe como leitura certa e que nunca será lida como tal. Tais propostas tentam tornar igual ao que obrigatoriamente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente. (LOPES, 2015, p. 456).

A autora intenciona que, mesmo as políticas educacionais entrando no embate do controle das ideias educacionais que se almeja, não há certeza neste controle, pois os significados são entendidos de maneiras diferentes.

Neira (2019), coloca sua percepção, sem dificuldades, que a intenção é instaurar um sistema que regula a formação de professores baseado na padronização do que será ensinado em sala de aula e do como ensinar (p. 19). E Gatti complementa,

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI et al, 2011, p. 35).

A fala dos autores reforça a minha premissa nesta pesquisa, a que acredito ser a implementação do currículo como o próprio espaço de formação e desenvolvimento

profissional. No contexto dos professores de Educação Física de Votorantim, a articulação entre a formação contínua em serviço e a implementação curricular incidiu no próprio processo de formação, no qual os educadores envolvidos passaram a ter mais oportunidades e tempo de estudos coletivos, colaborando para uma formação próxima da prática pedagógica através de um documento construído por eles mesmos.

Assim como apresenta Gatti et al. (2011), as políticas de formação contínua municipais possibilitaram o estudo e a construção curricular da Educação Física. Ainda que este documento foi elaborado a partir da legislação federal que impôs uma base comum brasileira, que acabou alicerçando as discussões e a implementação curricular neste espaço de profissionalização.

Minha reflexão sobre esse tipo de concepção política neste âmbito formativo só se deu no momento em que estava envolvida com a escrita desta pesquisa; numa perspectiva crítica, enquanto coordenadora do grupo, procurei levar aos profissionais o que julgava ser o mais atual no cenário dessa área escolar; nas diversas reflexões que fiz a partir do programa de mestrado, busquei autores que dialogassem sobre experiências formativas desses docentes e meu olhar, frente à temática da formação de professores e constituição de currículos se ampliou.

Até o momento em que vivenciei as formações contínuas em serviço no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, como membro do grupo e professora coordenadora, não identifiquei algo que pudesse vir a dizer o que o professor deve aprender e o como deve fazer. Meu papel ali era subsidiar os docentes na reflexão sobre suas práticas, e promover um espaço de compartilhamento de experiências, exatamente, nesse sentido, me pautei nos estudos do currículo cultural da Educação Física, conforme apresenta os autores a seguir:

Educação Física numa concepção que ofereça a oportunidade do diálogo por meio do encontro das diversas culturas proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar uma identidade e reconhecer a legitimidade de outras. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 21).

Saliento que, mais adiante, me aprofundarei na temática. A escolha desta teoria curricular como pauta das reuniões formativas, se originou a partir de duas interfaces: a primeira, como sendo algo “novo” para a área, e procurei o que de mais atualizado eu pudesse trazer para os professores, a partir de um superficial estudo da minha parte, procurando alguma coisa com o intuito de “sistematizar” as aulas de Educação Física do

município, mas sem intencionalidade crítica, ou, conforme Neira e Nunes (2009), “impulsionados pelo discurso da necessidade de mudança, professores modificam seus métodos, mas são raras as vezes em que debatem a distribuição das tarefas ou as atribuições e os poderes dos aspectos macroestruturais da educação” (p.154). E, a segunda interface que justifica a escolha do currículo cultural da Educação Física como balizador dos estudos do grupo, veio por conta da própria demanda dos professores, em especial de um docente, que já vinha se debruçando no currículo pós crítico da Educação Física e trazia as discussões para as reuniões.

Para nortear a formação dos professores, não tive nenhum tipo de obrigatoriedade formativa: não fui “instruída” (grifo meu) a escolher determinados assuntos ou estudos por nenhum âmbito político. Considero, até então, o processo isento de interferências políticas ou ideológicas. Gostaria de salientar que, desde o momento em que assumi a coordenação deste grupo, a Secretaria Municipal de Educação sempre deu muito respaldo para as ações que decidíamos coletivamente e muita autonomia para a realização do trabalho de nosso corpo docente de Educação Física.

Com a homologação de um currículo oficial, uma base comum pelo Governo Federal, o caminho tomado na formação contínua dos professores de Educação Física deste município acabou tomando um outro rumo: precisaríamos construir um documento próprio, baseado nas concepções deste, o oficial do Governo Federal. Acredito que foi, a partir daí, que a formação contínua em serviço foi fortemente influenciada por um viés político com concepções confusas.

O percurso de formação contínua em serviço dos professores de Educação Física deste município passou de reflexivo para então, executor, no que tange o seguimento das políticas nacionais. Não poderíamos fugir do que previa a legislação brasileira nas discussões de construção e implementação do currículo. Porém, como disse anteriormente, só fui compreender essa situação quando já estava no caminho dessa pesquisa, e a partir também, do olhar dos profissionais nas entrevistas narrativas realizadas.

Sobre essa reflexão, trago para a discussão Lippi (2016, p. 123) que apresenta o percurso formativo como política de “formação descontínua de professores”, formação esta que visa aos interesses dos detentores do poder, formação que toma contornos de acordo com as pessoas que ocupam os cargos, e que não parece dialogar com o chão da escola, ou, como gosto de dizer, por tratar de professores dessa área, o “chão da quadra”

(grifo meu). Uma política de formação descontínua em que os educadores são apenas executores.

Este tipo de formação diminui as possibilidades de diálogo, principalmente quando há um currículo previamente definido a ser seguido, pois este pode influenciar na formação dos docentes e nos sistemas de avaliação, de acordo com interesses dos setores produtivos e do mercado. Esta formação descontínua não tem finalidade em formar professores críticos e pensantes, o que seria o caminho ideal de um processo formativo para docentes; corroboro com Sacristán e Perez Gómez (1998) apud Lippi (2016, p. 124), que entendem que “o professor não pode ser um simples técnico que aplica estratégias e rotinas aprendidas nas ações formativas”.

Ainda, trago para este diálogo Neira (2019), ao relatar a influência de uma base comum curricular na formação dos educadores brasileiros

Tem-se, então, um arcabouço legal que regula a formação de professores no Brasil por meio de uma base comum. O mote é o controle do percurso formativo no nível micro com vistas a instituir um determinado perfil docente, como se verá, aquele capaz de colocar em ação um currículo hermético, tomado como requisito para a melhoria da qualidade da educação, o que significa alcançar os patamares exigidos nas avaliações padronizadas. (NEIRA, 2019, p.03).

Pensando neste viés de influência de documentos oficiais no desenvolvimento profissional dos docentes, me alicerço também nas concepções de Neira e Nunes (2009), quando trazem à tona questões de defesa de uma cultura comum que as atuais políticas educacionais tendem a fazer, articulando-se aos interesses do mercado. Embora a legislação e a produção acadêmica mais recente tenham apontado “a presença da diversidade cultural na escola, os currículos oficiais, em geral, reconhecem que a formação do cidadão deva ser pautada na lógica do domínio dos conhecimentos denominados universais, o alentado currículo comum” (p.19).

Me identifico com as considerações dos autores, a respeito da base comum curricular brasileira, mas gostaria de deixar evidente que, na formação contínua ocorrida em Votorantim, estas concepções não eram claras para mim. Ter um documento sistematizado e norteador para a construção curricular no qual iríamos desenvolver, cumpria com as expectativas de um currículo que amparasse o fazer pedagógico dos educadores. Todavia, hoje, ao me aprofundar no sentido de currículo pela via pós crítica, “apostar nas bases curriculares comuns tende a operar com uma noção de conhecimento

como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida” (LOPES, 2015, p. 459). Ainda, alicerçada na autora,

Preocupa-me, em contrapartida, discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. Como se qualquer base curricular, qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, não estivesse submetido à tradução, a uma contextualização radical. Como se qualquer texto não estivesse submetido a ser outra coisa, uma vez que é disseminado e lido. Preocupa-me como o debate teórico pedagógico é desconsiderado. (LOPES, 2015, p. 456).

Penso que no município de Votorantim, apesar de, neste momento, ter a necessidade de se construir um currículo baseado na legislação vigente, o movimento da construção deste documento foi, em todo momento, espaço de diálogo e construção coletiva. Não enxergo que o rumo tomado por esse coletivo de professores de Educação Física tenha uma característica de “formação descontínua”. Apesar dos estudos do currículo nacional se tornar o foco de quase todos os encontros destes professores, houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, um discurso forte de que poderíamos construir o nosso currículo municipal, baseados no currículo nacional, porém respeitando as singularidades e especificidades do nosso próprio município, e foi com este olhar que os professores enxergaram a legislação federal imposta.

Meu olhar sobre a formação contínua em serviço realizada no município da pesquisa transitou ao longo do percurso, conforme já mencionado, no entendimento que fazia sobre o próprio processo, no qual pensava estar fazendo o certo e não identifiquei que, a partir do momento que precisamos nos adequar à um currículo oficial nacional, os rumos do próprio formação modificaram-se.

Compactuo com a ideia de que as políticas de formação devem considerar o profissional da área como protagonista e agente da própria ação formativa, contribuindo para a construção “de políticas de formação contínua de professores, fundada em referenciais que coloquem enquanto preocupação central, a justiça social e o desvelamento das relações de poder” (LIPPI, 2016, p. 126).

Este movimento, considerado como algo próximo ao ideal no que fere os aspectos de uma formação de docentes crítica e contínua, deve instigar os participantes a refletirem, estimular o pensamento crítico a respeito das práticas pedagógicas realizadas, fomentar nos educadores a capacidade de pensar a própria profissionalidade; “fornecer

subsídios para compreender em que contextos essas experiências foram criadas, quem são os grupos beneficiados” (LIPPI, 2016, p. 127) e como se encaminham os discursos pedagógicos.

Desconsiderar o contexto escolar de atuação e o professor, como sujeito competente, crítico e ativo como eixo norteador da formação contínua, no meu entendimento, transforma esse espaço de aprendizagem em um local de transmissão de técnicas e descontextualizado, fadado ao fracasso e desperdício desse momento coletivo. Assim, dialogo com Almeida (2005, p. 6, apud Lippi, 2016, p. 144), que defende os professores “que deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa”. Ainda nesse discurso, também concordo com Kramer (1994), aonde aponta que “para pensarmos a formação de professores como leitores e construtores de saberes, precisamos conhecer suas histórias de vida” (KRAMER, 1994, apud LIPPI, 2016, p.146).

Portanto, o contexto da formação contínua explicitada advoga um desenvolvimento profissional destes professores de Educação Física; contudo, o foco desta pesquisa é identificar se os próprios docentes identificaram este processo, na implementação curricular em que foram os protagonistas.

1.3 Implementação curricular – o professor de Educação Física como protagonista desta ação

Do meu ponto de vista, não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas. (LOPES, 2015, p.458)

Conforme apresentei, as experiências de formação contínua em serviço em nosso país, demonstram que este movimento contribui com a regulação da educação brasileira. Currículos elaborados pelo governo, professores “treinados” (grifo meu) para utilizar esses currículos em sala de aula, com finalidade e discurso de que os alunos serão avaliados de acordo com essas concepções de formação e currículo, articulados, forjando o cidadão que o determinado grupo necessita.

Trago para essa discussão, Bracht (1999) e Neira e Nunes (2009) com conceitos sobre as teorias curriculares da Educação Física, com o intuito de delinear o campo e esclarecer ao leitor, algumas diferenciações nos significados de concepção de currículo

para a área, também como forma de introduzir o assunto e justificar o caminho percorrido pelos professores dessa área de Votorantim no que se refere à implementação curricular.

Conforme já citado por Soares, Castellani Filho e Azevedo, a ginástica é parte importante do movimento médico-social do higienismo. Segundo Neira e Nunes (2009), a preocupação central

Abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disso, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial. O governo fornecia manuais para que os professores aplicassem as atividades nas aulas, visando garantir a educação dos corpos como forma de controle social e afirmação de um modelo societário. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 65).

Outro currículo que teve forte influência na substituição da ginástica, como técnica corporal é o currículo esportivista. De acordo com Bracht (1999), fica evidente que a Educação Física possuía um papel importante, no “projeto de Brasil dos militares”, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do esporte, “pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas” (BRACHT, 1999, p. 76). Ainda sobre o currículo esportivista, compactuo com Neira e Nunes (2009):

Pela sua peculiaridade de atividade física regrada, com regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados, além da crescente valorização de sua espetacularização fomentada pelos meios de comunicação, o esporte tornou-se o meio reconhecidamente eficaz de preparar o homem para um sistema de hierarquização, em que os melhores, aqueles que alcançam o topo da pirâmide, deveriam comandar as camadas subsequentes e subalternas, compostas por aqueles que não conseguiam apresentar resultados similares. A Educação Física, em íntima consonância com a pedagogia da época, funcionou como processo de seleção social. Convém ressaltar que o currículo esportivo se alinhava plenamente aos princípios fabris do taylorismo e do fordismo. (NEIRA e NUNES, 2009, p.74).

O ensino dos esportes, pautado por uma metodologia da divisão e repetição de fundamentos, prevaleceu no Brasil por um longo tempo, de acordo com os estudos de Bracht (1999) e, conforme mencionei, este currículo se apresentava nas práticas pedagógicas dos professores desse município.

A entrada das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, na década de 80 do século XX, emergiu na crítica dos currículos que valorizavam a aptidão física e o esporte, sendo o eixo central da crítica a análise da função social da educação e “da Educação Física, em particular, como elementos constituintes de uma sociedade

capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (BRACHT, 1999, p. 78). Uma das propostas é o currículo desenvolvimentista, que, possui a ideia principal de oferecer à criança (limitado a base para a Educação Física das primeiras quatro séries do chamado “primeiro grau”), experiências de movimento “de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (BRACHT, 1999, p. 78).

Próximo ao currículo desenvolvimentista e suas fases de desenvolvimento motor, temos o currículo psicomotor, ou educação para o movimento que teve grande alcance no país, nas décadas de 1980 e 1990 e influencia até os dias atuais as práticas dos profissionais de Educação Física, inclusive encontrei estas vivências nas aulas dos docentes de Votorantim no momento que realizei as visitas nas unidades escolares no início da formação contínua. Sob influência do discurso cognitivo, esse currículo visa desenvolver pessoas com habilidades e capacidades de maneira integral, e que estas pudessem ser utilizadas para que o indivíduo pudesse atuar no mundo de maneira eficaz. Preocupado com o desenvolvimento da criança de maneira global, nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, “sob o enfoque da eficiência tecnicista, essa visão entendia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos de rendimento corporal e incluía conhecimentos de origem psicológica” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 76). Os autores ainda salientam que

Essa perspectiva biopsicológica alentava para uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor. Defendia a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Em razão disso, como sustentação para as atividades de ensino, foi amplamente adotada como fundamento uma taxonomia para o desenvolvimento motor, ou seja, o currículo escolar seria elaborado tomando como referência principal a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase pré-natal até a fase motora especializada. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 78).

Esse currículo vem sendo criticado exatamente porque a ênfase das ações pedagógicas coloca o movimento como um mero instrumento, em detrimento dos conhecimentos culturais do movimentar-se humano. Em meu ponto de vista, ainda, identifico esse currículo como excludente, no sentido de que, àqueles alunos que não se encaixam em determinado grau de desenvolvimento motor, físico ou afetivo, são os que possuem dificuldades de aprendizagem, como se todos os alunos se desenvolvessem ao mesmo tempo e com a mesma velocidade.

Ainda nesse viés, apresento os jogos cooperativos, um discurso forte na nossa área que, conforme mencionei em minha trajetória, foi o alvo da minha primeira especialização após término da graduação. Essa perspectiva, ainda é bem presente nas escolas da atualidade, foi motivadora para minha formação docente e vivenciada nas minhas primeiras experiências dentro das escolas nas quais atuei, pensando ser o jogo cooperativo uma maneira de “minimizar os efeitos das desigualdades e diferenças dentro da escola, fomentando um espírito coletivo que auxilie os alunos a serem melhores e menos competitivos” (grifo meu).

Sobre esta proposta, Bracht (1999) critica a base teórica porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva “o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (BRACHT, 1999, p. 79). Neira e Nunes (2009) colocam em discussão que, os profissionais da educação básica, diante da sobrecarga diária e da carência de oportunidades para formação e discussão,

São alijados dos mecanismos de empoderamento que os alçariam à condição de críticos do processo, e nesse viés, temáticas acerca da indisciplina dos alunos, garantia de respeito pessoal aos docentes e atividades para acalmar ou potencializar as aprendizagens recebem toda a atenção das agendas de formação docente, sem qualquer posicionamento mais crítico. Dessa forma é possível entender o sucesso no meio escolar de cursos práticos que atuam nessa direção, como as dinâmicas de grupo, os jogos cooperativos, as técnicas de estudo etc. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 154).

Além disso, os autores exemplificam que ao sugerir “o jogo dos dez passes” como preparativo para o handebol, “os estudantes não jogam handebol, nem tampouco analisam sua história, forma, intenção política, representantes culturais, condição dos praticantes, condição de produção, formas de opressão que o caracterizam etc.” (p. 208). E ainda

Quando a aula propõe o simples engajamento dos estudantes no referido jogo, termina por concretizar, com certa excelência, as relações de saber poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas que inspiraram e alimentaram atividades como essa, afirmando que as práticas pedagógicas citadas carecem de sentido em uma escola comprometida com a democratização do patrimônio cultural. Tal pedagogia serve de meio para o desenvolvimento de comportamentos e identidades que a cultura dominante julga necessários para um bom desempenho social e desconsidera a história e as vozes de quem constitui a sociedade. ” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 208).

Necessito destacar que este tipo de prática pedagógica permeou minhas ações e estudos na área por muito tempo, e só perdeu o sentido quando me deparei com o currículo cultural da educação física que me escancarou o quanto eu estava sendo invasiva no

contexto escolar dos meus alunos enquanto professora, querendo tecer certos comportamentos nos alunos e tratando de temas de maneira adaptada e superficial, privando os alunos de verdadeiro conhecimento das práticas corporais condizentes com a realidade daquela comunidade.

Outro currículo que apresento é o currículo saudável. Esta perspectiva renova o currículo voltado para a aptidão física, com um discurso de promoção da saúde, atendendo o conhecimento biológico. Segundo Bracht (1999), considerando os avanços acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, esse currículo revitaliza a ideia de que a principal tarefa da Educação Física é a promoção da saúde (p. 79). Complementando o autor, Neira e Nunes (2009) apresentam um aspecto interessante deste currículo:

Tendo como paradigma o apelo neoliberal de uma “vida saudável”, conferido por meio de iniciativas individuais que aludem a determinado estilo de vida muito mais próximo dos setores economicamente privilegiados. Afinal, quem pode adotar hábitos em consonância com os referenciais propagados pelo discurso neoliberal da saúde? Sob essas influências e ressuscitando o discurso biológico na área, determinados setores acadêmicos e oficiais passaram a sugerir um modelo curricular para a Educação Física com vistas a informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo, ou seja, alcançar e manter o corpo jovem idealizado. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 86).

Até aqui, as propostas curriculares não se vinculam ao campo do currículo crítico. Porém, um currículo baseado na pedagogia histórico crítica, através de Demerval Saviani (BRACHT, 1999), nomeou um currículo da Educação Física como currículo crítico superador, em que o objeto de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal do movimento, propondo que os conhecimentos da área sejam tratados de maneira historicizada. Citando Bracht (1999), outra proposta nesse espectro é a que se denomina currículo emancipatório que parte de uma concepção de movimento dialógica

A partir daí, criticou-se enfaticamente o tecnicismo presente nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para o componente. Por meio de uma atitude dialógica, este currículo proporcionaria aos alunos situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio histórica da brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta e demais manifestações da cultura corporal. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 82).

Finalmente, o movimento, no currículo culturalista ou culturalmente orientado, pode ser interpretado como linguagem, ou seja, “uma forma de expressar os sentimentos, as sensações, as emoções e a produção cultural de dado grupo” (NEIRA e NUNES, 2009,

p. 90), sendo o movimento identificado como um gesto. É como decorrência dessa problemática que “se situam as inquietações do ensino de Educação Física na atualidade, transformando-a em um território de lutas, debates e confronto que acaba configurando o currículo do componente como um campo de lutas interdisciplinar” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 90).

Este último currículo foi, portanto, o foco nos estudos curriculares dos professores de Educação Física de Votorantim na formação contínua em serviço, antes da homologação da base nacional curricular brasileira. Trarei maiores discussões sobre ele em breve. Portanto, a importância dessa abreviada explanação a respeito dos currículos da Educação Física teve apoio em Silva (2017) onde “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “estes conhecimentos” e não “aqueles conhecimentos” devem ser selecionados. ” (SILVA, 2017, p.15).

O caminhar utilizado pela Secretaria Municipal de Educação no que tange a formação contínua em serviço, foi bem-intencionado: ser a formação contínua um espaço de diálogo dos professores de Educação Física, onde estes pudessem aprender, compartilhar experiências, estudar, criticar e construir o seu currículo de acordo com o que pensavam e acreditavam. E o primeiro ano desta ação foi nesse viés: orientados por mim, passamos esse primeiro momento aprendendo sobre o currículo embasado num viés pós crítico, o que de fato, transformou o espaço de formação, possibilitando a escuta e o diálogo entre os educadores que pensaram ser possível organizar um significado de currículo para a toda a cidade nessas características, assim como me apresenta Gatti et al. (2011, p. 42), “se os docentes não forem agentes ativos do currículo, a reforma não se consuma”.

A formação contínua, segundo minhas concepções, até o primeiro momento proporcionava aos professores uma ação formativa com âmbito crítico, com autonomia, ou, como me sugere Almeida (2005) apud Lippi (2016, p. 130), as experiências formativas em uma perspectiva crítica devem seguir alguns critérios: ser um espaço com regras que valorizem o debate democrático de ideias e concepções; devem vincular-se a realidade do docente; os docentes devem ser concebidos enquanto sujeitos ativos de todo o processo de formação.

No final do primeiro ano das ações formativas para os professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, políticas educacionais federais firmaram uma base curricular comum a todo o país (2017), e o espaço formativo passou

a se articular com o espaço de construção e implementação curricular; nossos momentos de reflexão e criticidade passaram a ser um espaço de adequar o nosso sonho de ter um currículo próprio, com o currículo imposto pelo governo federal. O que era um espaço formativo, em meu ver, se tornou um ambiente de cunho burocrático, apesar do governo municipal deixar na mão dos próprios profissionais da educação a construção e implementação curricular. Trago para este diálogo Gatti et al, (2011, p. 47) que me atentam para o cuidado na elaboração de currículos, nos quais estes, podem tornar o professor um mero executor:

Entretanto, quando o detalhamento das prescrições curriculares é excessivo, ele tende a minimizar o espaço conferido à formação docente em serviço e a considerar o (a) professor (a) como mero (a) executor (a) de propostas e programas elaborados por outrem. O difícil equilíbrio sobre o que deve ser prescrito nos currículos no âmbito das redes públicas deve ser inicialmente balizado pelo diálogo com os docentes e estar sujeito a constantes revisões, tendo em vista a adequação às necessidades das escolas e da população diversificada a que atendem. (GATTI et al., 2011, p. 47).

Essa clareza de uma concepção de mudança a respeito da caracterização da formação contínua em serviço pelos professores de Educação Física do município pesquisado só alertou, a mim, conforme já disse anteriormente, no meu espaço formativo como formadora de professores, no caso, no programa de mestrado. Enquanto agente participante do percurso que vivenciei, acreditava que a formação elucidada, era um ambiente propício formativo. Estando a implementação curricular articulada com o espaço de formação docente, admito um novo olhar sobre o processo curricular ocorrido. Minha concepção de currículo flutuou em outros espaços, constituindo outros sentidos, perdendo a noção de “documento prescrito”, para “uma prática discursiva”, denotando uma “prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.41). Deste modo, me aproprio da fala das autoras quando “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas (p.77).

Corroboro com Lippi (2016, p. 133) quando discursa que “a política de formação contínua, numa perspectiva crítica, deve ser concebida como um ato compartilhado entre a administração pública e os professores”. Entendo que, não há implementação sem o reconhecimento dos professores como sujeitos históricos, que necessitam ser ouvidos e participar na elaboração de diretrizes curriculares, pois, com a experiência da realidade onde atuam, podem ressignificar sua prática e conceber um currículo possível.

Conforme mencionado, os professores de Educação Física almejavam um documento norteador que atendessem as expectativas deles. Hoje, faço a reflexão sobre o currículo desejado e construído pelos professores, e, na teoria pós crítica, conforme salientam Neira e Nunes (2009), o currículo “jamais poderá ser predefinido como os demais. Ele não é linear, prescritivo. Ele é uma escrita constante. O currículo pós crítico é múltiplo, ele é múltiplos currículos” (p.138). E assim, minha ideia acerca do documento implementado desconstruiu-se com o tempo.

A formação contínua caminhava num viés crítico, que se perdeu, a partir da construção do currículo destes professores em cima da base comum curricular brasileira, porém, ainda, não foi um processo de todo fracassado porque os protagonistas foram os próprios docentes. Nesse sentido, concordo com Kramer (1997),

E qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além de condições concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam – efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 1997, p.23).

Assim como a autora (p.30), também sigo a concepção de que há a necessidade de articular a proposição de currículos às políticas de formação contínua de professores. E de fato, isso ocorreu, pois foi na formação contínua em serviço onde o currículo foi discutido, construído, e a partir deste documento, numa primeira versão, que os professores o implementaram, na prática de suas escolas.

Acredito ser aqui, no momento da implementação curricular, o grande alerta sobre todo o caminho deste grupo: os professores levaram para a prática a orientação de um documento, construído coletivamente por eles, mas com recortes hibridizados de diferentes currículos: por um lado, os estudos de um viés pós crítico, e por outro, um embasamento tradicional e tecnicista, advindo das orientações da BNCC.

A implementação desse currículo da Educação Física no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim se deu numa concepção de “currículo vivido”, sendo o espaço da escola e a prática educativa como propulsoras da construção de saberes. Mesmo apoiados num currículo elaborado coletivamente, identifico que os professores, na hora da transposição deste documento na sua prática, difundem ali singularidades didáticas que entendo positivas.

Percebo que a ideia do documento não foi a de “engessar” (grifo meu) o professor, e sim que ele possa ter autonomia para, a partir de um documento norteador, elaborar a própria docência, sendo esta, carregada de saberes construídos ao longo de sua carreira e de sua vida. Lopes e Macedo (2011) numa visão pós crítica sobre o currículo, explanam que “qualquer currículo formal é reescrito pelo professor, na medida em que ele reflete sobre a sua prática docente. Assim, o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas e a separação entre desenvolvimento e implementação curricular torna-se sem sentido.” (p. 152).

Ainda se referindo a transposição curricular, me alicerço nas considerações de Lopes (2004), que defende a ressignificação, ou recontextualização, que gera múltiplos sentidos no currículo:

Não porque o currículo seja uma produção da sala de aula e se estabeleça uma contradição entre uma essência do que vem a ser curricular e o que vem a ser nacional. Essa homogeneidade não se concretiza, porque, como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a ideia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado. (LOPES, 2004, p. 45)

Em outra vertente metodológica, Tardif (2002, p. 49) corrobora com a “cultura docente em ação”, identificando que os saberes docentes também são produzidos no cotidiano de suas próprias vivências. Nessa afirmação de Tardif, completo que, mesmo concordando com o fato de que houve uma série de dificuldades na implementação curricular da Educação Física deste município, acredito que este processo foi formativo, pois acordando com o autor, também considero que o conhecimento dos professores de Educação Física se deu no momento em que levaram o documento para a prática escolar. Assim, ratificando as considerações do autor acima, trago para o diálogo Nóvoa e Vieira, que ao tratar do conhecimento dos professores através de suas práticas, enfatizam que,

O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros). (NÓVOA e VIEIRA, 2017, p. 25).

Reforço que o currículo foi construído coletivamente, a partir de significados de todos os educadores, e, ao mesmo tempo, transportou singularidades de cada docente participante do percurso formativo. Além disso, a própria Educação Física, que carrega

uma pluralidade de teorias e epistemologias diferentes, promove, no professor, uma ressignificação no momento da transposição didática do conhecimento para seus alunos.

As práticas relatadas por estes professores, conforme veremos a seguir nas entrevistas narrativas, também contou com essa miscigenação pedagógica. Mesmo apoiando nossos estudos formativos numa concepção pós crítica da Educação Física, e a construção curricular em conflito teórico²¹, a prática destes, evidentemente, seguiu esse contraste atrelado também aos conhecimentos individuais e suas singularidades.

Ainda nesse embate, reflito que a construção de um currículo sugere conhecimentos sobre teorias de currículo. Penso que o conhecimento teórico/acadêmico, deve dialogar com os saberes práticos do “chão da escola” (grifo meu). Considero que os professores não estavam preparados para participar da construção e implementação curricular por falta de mais conhecimentos e por isso a confusão teórica tanto na construção quanto na implementação ficou tão evidente, além, é claro, da presença de uma deliberação legislativa no uso da base comum curricular brasileira.

Neste sentido, trago para este diálogo Lopes (2015), argumentando que “os contextos não são espaços dados (...) a produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos)” (p. 447). Assim, identifico que o grupo estava interessado em organizar metodologicamente um currículo, de maneira sistematizada, e não com um olhar crítico a respeito do que estavam construindo. Também, compactuo com Lopes e Macedo (2011) que apresentam concepções sobre o currículo:

Como prática de significação e como representação, o currículo poderia ser, então, redefinido, como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 207).

Nesta interface, e no movimento em ação da implementação curricular da Educação Física, foi que ocorreu o alerta inicial, após um primeiro período de utilização do documento nas práticas relatadas.

Numa oportunidade, dentro da formação contínua, com todo o grupo e após os professores terem experimentado esse currículo construído por eles, eu estimulei-os a

²¹ Currículo não é consenso, mas conflito, instabilidade; o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva, uma prática de significação e de atribuição de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011). O currículo envolve significados em disputa, significados contestados (NEIRA e NUNES, 2009). O currículo é um campo de lutas (SILVA, 2017).

refletirem, através de dinâmica, quais foram as fragilidades e potencialidades do documento implementado na prática. Foi um momento em que perceberam que algo estava errado, equívoco, mas nem eles, nem eu, identificamos explicitamente qual foi a falha. E observamos que alguns conceitos necessitavam ser alinhados, culminando numa nova fase de estudos e posterior reescrita do documento que originou a segunda versão do mesmo, sendo esta, a versão final e com homologação municipal em 2020, ainda amparada nas correntes teóricas tradicional e pós crítica.

Sobre a intenção de uma base comum legitimada brasileira influenciar na construção deste documento, me encontro em considerações de Sacristán (2017), ao apresentar que a política curricular “é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2017, p. 109). Assim sendo, identifico que, por mais que as intenções da formação contínua fossem, de fato que os professores tivessem uma participação efetiva e coletiva na construção e implementação do mesmo, as políticas públicas delinearão o que necessitava ser seguido por eles.

Passei a questionar então, se, de fato, o currículo implementado no município de Votorantim acabou sendo incongruente, apesar da articulação entre formação e implementação curricular ter sido um movimento coletivo. O documento reforça o caráter coletivo de sua construção, quando alega

Este documento foi construído por todos os professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, participantes das HTPC específicas, em três etapas: a primeira, nos momentos de estudos em HTPC específico, onde estes professores são convocados, quinzenalmente; a partir das dificuldades de organização das aulas destes professores, da necessidade da elaboração de material piloto para subsidiar o trabalho destes professores, e da homologação da própria BNCC é que a primeira versão deste currículo foi construída. Em seguida, durante o ano de 2019, os professores puderam colocar em prática o currículo, observando aquilo que ainda poderia melhorar e promovendo melhor qualidade nas aulas de Educação Física, de maneira cultural e enriquecedora; diante deste olhar, os professores novamente observaram que o documento ainda precisava de apontamentos e então, novamente os professores reelaboraram o currículo da Educação Física, em sua 2ª versão e também nos momentos de HTPC específicos. (VOTORANTIM, 2020, p.210).

Fundamentada nos relatos de experiência do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo (GPEF/USP)²², é que passei a observar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino

²² Arquivos disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/>.

de Votorantim, no início do meu trabalho; percebi que, muitos ainda traziam currículos psicomotores, desenvolvimentistas e até esportivistas para suas aulas, valorizando o físico, a saúde, o corpo, o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, num aspecto biopsicossocial, e não o meio pelo qual o professor vai tematizar práticas corporais com produção de significados ao alunado. O documento então construído, baseado na BNCC ressalta que

Nas aulas do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (VOTORANTIM, 2020, p. 210).

Saliento que os excertos anteriores apresentados do currículo de Votorantim, trazem trechos retirados da própria BNCC, assim como o texto introdutório deste currículo construído, específico na parte da Educação Física, também cita a BNCC logo no primeiro parágrafo

De acordo com a BNCC (2017), a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (VOTORANTIM, 2020, p. 149).

Esse parágrafo foi chave na definição dos conceitos teóricos e metodológicos definidos por mim como coordenadora de área/ pesquisadora na época da construção coletiva deste documento. Além disso, o currículo, baseado na BNCC, mas também pensando ser “culturalmente orientado” pelo currículo cultural da Educação Física, nos preconiza que

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (VOTORANTIM, 2020, p. 149).

A confusão de princípios teórico e metodológicos foi trazida a este grupo de professores a partir da própria BNCC, ao citar palavras-chave em seu documento, como “tematizar práticas corporais”, “cultura corporal de movimento”, “práticas corporais” e

“práticas culturais”. Para este grupo, neste momento de construção da primeira versão, estava claro que, o currículo deveria ser “culturalmente orientado” a partir do currículo cultural da Educação Física, e por isso, eu, como a coordenadora/pesquisadora, também confundida nesse aspecto, trouxe aos professores textos, relatos de experiências e práticas relacionadas a esta perspectiva. Mas nesse sentido, Neira (2018) sugere que a BNCC vem em direção oposta daquela que tem tomado a Educação Física contemporânea:

A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes. Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais, a feitura acelerada, por um pequeno grupo e sem qualquer debate e discussão, costuma gerar maus frutos. Se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro, o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores. (NEIRA, 2018, p. 222).

Outrossim, e a partir dos textos recolhidos para compor esta pesquisa, enxerguei na BNCC e no currículo implementado pelos professores de Educação Física de Votorantim duas nuances: a primeira, relacionada aos debates coletivos entre os professores, que, mesmo pensando e debatendo a respeito de um documento que iriam construir de maneira democrática, acabaram sendo alicerçados pela base comum brasileira (o que não haveria como fugir); e a segunda, que na tentativa de organizarem as orientações curriculares respeitando as singularidades do município e de cada escola, hibridizaram o currículo, apoiando o documento em bases teóricas conflitantes.

Neste sentido, compactuo com as orientações de Lopes (2006), quando trata da hibridização do currículo

O hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos da reforma. Nessa negociação entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles as comunidades disciplinares. O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos. (LOPES, 2006, p. 40).

Com o intuito de conceituar cada uma das bases teóricas utilizadas pelos professores na implementação curricular, me atrevo a delinear o campo. A Educação Física cultural, segundo Nunes e Neira, (2009) também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico é uma proposta curricular recente. Os autores confirmam a influência dos estudos culturais nas experiências dos professores e professoras que desenvolvem o currículo cultural, por exemplo, quando propõem

situações didáticas que permitem aos/as estudantes acessar diferentes discursos, a partir de diferentes fontes, sobre uma mesma prática corporal. O currículo na visão pós-crítica deve “possibilitar ampliação do espaço político e social da escola, visando nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 107). Além disso, os autores, ao trazerem a Educação Física para dentro da teoria curricular pós-crítica, enfatizam que

Um currículo pós-crítico de Educação Física, ao apoiar-se nos referenciais pós-modernos, valoriza a produção, a criação do que ainda não foi pensado, contesta as estéticas canônicas, não se amarra em métodos rígidos e verdadeiros, planos previsíveis e tecnocráticos, descentraliza poder do conhecimento do professor oriundo da cultura acadêmica e abre portas para os conhecimentos de outros campos discursivos, do senso comum e para as práticas da cultura popular e da cultura paralela à escola e firma a diferença por meio da valorização de múltiplas identidades. (NEIRA e NUNES, 2009, p.167).

A Educação Física culturalmente orientada, neste sentido, e, segundo os autores acima, é a área do conhecimento que, na escola, é responsável pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais, através das quais os diversos grupos sociais transportam seus significados. “Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 169). Assim, os autores ainda afirmam ser, no currículo cultural da Educação Física, impossível selecionar conteúdos essenciais à composição de um currículo, pois a Educação Física pós-crítica contesta a presença de certos conteúdos em detrimento de outros.

Baseada nos estudos culturais, os mesmos autores atribuem à cultura corporal, uma dimensão de território de conflito, sendo assim,

Uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade escolar. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 204).

Me apoio em Silva (2017), quando destaca sob a ótica dos estudos culturais que “todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural” (p. 139). Portanto, de acordo com Neira e Nunes (2009), as aulas de Educação Física culturalmente orientadas não são somente manifestações culturais, e sim artefatos produtivos que inventam sentidos e contribuem na produção de identidades e representações. Isso significa dizer que não existem conhecimentos oficiais e nem

sistematizados, como foi a tentativa dos professores de Votorantim ao conceber seu próprio currículo, influenciados pelo currículo cultural da Educação Física. Nesse aspecto, e complementando os autores, “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 186).

Os estudos iniciais das formações contínuas em serviço dos professores de Educação Física do SME de Votorantim foram influenciados por esse olhar sobre a Educação Física culturalmente orientada, que concebe o currículo como “criações discursivas que influenciam o posicionamento do sujeito” (NEIRA, 2019, p. 32). Da mesma maneira, as práticas corporais da Educação Física, que são produtos da linguagem. “Definir o tema, organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, determinadas representações serão postas em circulação” (NEIRA, 2019, p. 32).

Já, a Base Nacional Comum Curricular, utilizada como pilar na construção do currículo da Educação Física do SME de Votorantim, é um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 09). Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e utilizadas em nosso documento devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, e o seu foco de ensino e aprendizagem é o desenvolvimento dessas competências e de habilidades.

Em se tratando da Educação Física, que integra a área de linguagens, de acordo com o documento nacional

É o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p.215).

Apesar do documento trazer conceitos como “tematizar”, “cultura”, “significação”, conforme mencionei, seu enfoque acaba sendo confuso ao remeter o professor no desenvolvimento de habilidades ao longo da educação básica. Deste modo, Gatti et al. (2011) expõem essa maneira de conceber a educação como “os conteúdos

curriculares são um insumo que se introduz no início de determinada etapa da escolarização e que, ao final dessa etapa, os alunos saem apresentando determinados resultados, como na linha de produção” (p.44). Já Silva (2017), apresenta que “um currículo busca, precisamente, modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2017, p. 15).

De tal modo, o currículo construído da Educação Física do SME Votorantim, descreve uma linearidade de habilidades a serem desenvolvidas em cada série da Educação Física, utilizando os códigos alfanuméricos descritos na base comum brasileira, como por exemplo, “(EF01EF07, habilidade número sete do componente curricular Educação Física, para o primeiro ano do ensino fundamental), experimentar e fruir elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança” (VOTORANTIM, 2020, p. 226). E assim, as habilidades são conferidas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Neira, em 2018, ao tecer considerações sobre a BNCC de Educação Física, (terceira versão), explicita que a base comum apresenta a elaboração de currículos referenciados em competências como uma tendência das reformas escolares desde o fim do século passado, com enfoque nas chamadas avaliações externas. Logo, o autor, citando Lopes e Macedo (2011), conta que não é de hoje que as autoras chamam a atenção para “a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências” (NEIRA, 2018, p. 217). O autor ainda aponta

Partindo da compreensão de currículo como produção discursiva, a BNCC foi submetida à análise cultural mediante o confronto com a teorização curricular, o que implicou compreendê-la como uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade e em discursos circulantes por meio dos quais certas concepções de trabalho docente, Educação Física, escola e educação foram validadas. (NEIRA, 2018, p. 217).

Assim, duas concepções curriculares distintas foram estudadas pelos professores de Educação Física de Votorantim, por mero desconhecimento e aprofundamento dos estudos das teorias curriculares. Neste enlace, outros discursos foram colocados em circulação, a partir do entendimento que os professores julgaram a respeito da hibridização destas propostas. Sob esta ótica, Lopes (2015) argumenta que a leitura sobre o currículo pode ser outra, introduzindo outros sentidos, nos quais, “produzir outra significação, não é um problema que se defina uma proposta curricular como base comum

nacional. Tal base nunca produzirá homogeneidade, sempre haverá formas de escape e de outras leituras” (LOPES, 2015, p. 457). Concordo com Lopes (2006), ao afirmar o caráter performativo em currículos pautados por competências:

A organização curricular com base nos objetivos comportamentais, a estruturação curricular com base nas competências e o planejamento do currículo com base na divisão de tarefas fazem parte da mesma lógica que engendra mecanismos de controle do trabalho docente e discente, de forma a garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino. A diferença das teorias tradicionais de outras épocas e a cultura da performatividade hoje instituída reside no fato de que, com as primeiras, visava-se à eficiência do sistema de ensino tendo por base a funcionalidade do sistema social em uma base coletiva de controle. Em tempos de valorização da performatividade, no entanto, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento. Em outras palavras, na atualidade, é a autorregulação das performances do indivíduo que é entendida como base de manutenção do funcionamento do sistema. (LOPES, 2006, p. 47).

Lembrando que, a observação clara sobre a confusão dos aspectos teóricos e metodológicos só se deu mais tarde, no momento de reflexão e reconstrução do documento e, conforme as entrevistas, somente eu me atentei a esse aspecto. Por enquanto, esclareço que, a 1ª versão foi baseada na BNCC e pensada ser apoiada nos princípios do currículo cultural da Educação Física.

Entendo o processo no qual me enxergo como “mola propulsora”²³ (grifo meu) de toda essa articulação da formação e implementação, como um movimento importante, formativo, porém inconsistente. As reflexões que faço, como a professora coordenadora deste grupo, me apresentam possíveis incongruências do caminho formativo, desde a elaboração do documento, colocado em prática por este coletivo de professores. Me apoio nas considerações de Gatti e Barreto ao elucidarem o papel do formador:

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202).

Demorei para compreender o tamanho do embate curricular causado a partir do momento que impulsionei, no grupo (e eu como coordenadora deste) usufruir de teorias curriculares distintas nos delineamentos de todo o processo.

²³ Expressão que designa o fator que impulsiona alguém para atingir um objetivo. No contexto da pesquisa, meu papel como coordenadora do grupo de professores de Educação Física foi o de subsidiar as ações pedagógicas e formativas destes docentes.

Busquei respostas para essa miscelânea teórica em nosso próprio percurso de formação, e encontrei duas proposições: a primeira, acredito ter tido, a formação inicial destes professores de Educação Física, grande parcela de influência na falta de clareza da escolha do aporte teórico que construímos coletivamente em Votorantim; fomos formados por um currículo “Frankstein”, com recortes de distintas áreas e reproduzimos, o modelo de nossa própria formação, no documento que tínhamos em mãos. Neira (2016, p. 156), confirma minhas indagações quando menciona que “as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física escolar”; e a segunda proposição, a delimitação das políticas públicas em direcionar os sistemas públicos o caminho do que deve ser, ou não ensinado.

Nessa prerrogativa curricular, concordo com Silva (2017) quando evidencia que o currículo constitui identidades e forja pessoas. Assim, considero que a homologação de um currículo comum para o país, veio para delinear o que deve ou não ser ensinado a todos, num momento em que educadores dos mais variados setores, e não só os deste município, mas de diversos espaços, procuravam constituir-se como agentes críticos que buscavam construir uma base comum a partir de decisões nos municípios e estados, num processo nacionalmente democrático e que foi interrompido no caminhar das versões apresentadas. A “constatação de que currículos (...) estão atrelados a setores, grupos, correntes e tendências, sem qualquer reflexão, apenas confirma a metáfora do Frankenstein” (NEIRA 2009, apud NEIRA 2016, p. 158).

Retomo a dizer que esse meu olhar não foi explícito em nenhum momento de todo o caminhar; isso me ocorreu após minha própria vivência como participante de um momento formativo, como no caso, o programa de mestrado; agora identifico que o currículo escolar pode ser uma maneira de se manobrar determinadas concepções àqueles, que um determinado governo, ou determinada ideologia, deseja.

Trago para este diálogo a respeito do currículo algumas considerações de Sacristán (2017, p. 17) onde apresenta o currículo como algo que “reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Neste sentido, organizar e implementar um documento curricular não é uma tarefa simples, pois envolve aspectos políticos e culturais, na medida em que “os currículos (...) pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTAN, 2017, p. 18). Indo além de Sacristán (2017), Lopes e Macedo (2011) entendem “os discursos pedagógicos e curriculares como atos de

poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 40).

Nesta mesma discussão, Silva (2017) também compreende o currículo como uma questão de poder. Assim, para o autor, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, é uma operação de poder” (SILVA, 2017, p. 16). Portanto, a inquietação dos professores, a partir do momento que necessitaram pensar no currículo, foi primordialmente, na seleção dos conhecimentos que seriam contemplados no documento.

A preocupação dos professores de Educação Física de Votorantim nesta articulação da formação contínua e da implementação curricular, era o fato de que, este currículo, ao mesmo tempo que organizasse as temáticas que seriam trabalhadas para cada faixa etária e bimestre de uma maneira que promovesse a tal equidade, citada na BNCC, também respeitasse as singularidades e particularidades de cada unidade escolar, pois, observávamos, como grupo, que as escolas possuíam, então, características peculiares, mesmo sendo de um mesmo município.

Deste modo, Sacristán reforça a ideia da contextualização do currículo e seus significados às experiências dos participantes, enfatizando que

Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz, e o currículo se sobrepõe em contextos que dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significado às experiências curriculares obtidas por quem delas participa. (SACRISTÁN, 2017, p. 20).

Permeando as questões sobre singularidades e sentidos que o currículo promove, compactuo com as concepções de Lopes e Macedo, que trazem o currículo para além do formal, do oculto e do vivido, produzindo significados neste campo de luta:

O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (LOPES e MACEDO, 2011, p.93).

Sendo assim, o momento da fase de construção coletiva do documento curricular no município de Votorantim teve esse olhar no contexto de trabalho dos professores de Educação Física, mas não tirou o foco das considerações trazidas pela BNCC. Sacristán (2017), coloca que “a intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediar a cultura possível nas instituições educativas” (p. 114).

Esses autores, embora em correntes teóricas diferenciadas, apontam que as orientações curriculares são um campo de construção de significados, e penso que estas, nesta perspectiva, pressupõem uma tentativa de comunicar aspectos essenciais de uma finalidade educativa; ainda, acredito ser a construção curricular a que norteia e dá subsídio à ação pedagógica do professor, de maneira contínua e inacabada, assim como os processos que formam o próprio docente.

O documento curricular, nesse movimento de elaboração, não pode ser algo pronto a ser ensinado ao aluno, ainda mais se tratando de Educação Física, pois seus conhecimentos precisam ser passíveis de ressignificações, dependendo do contexto em que se encontra. Assim, dialogo com Sacristán (2017), que, aponta sobre a influência das orientações prescritas no currículo real, aquele que acontece na prática do professor:

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. (SACRISTÁN, 2017, p.147).

Os professores de Educação Física de Votorantim, no espaço formativo da implementação do currículo, identificaram que era necessário elaborar um documento que atendesse as demandas de todas as realidades escolares da cidade; e mesmo pautados nas concepções da base nacional comum, os professores entenderam que o currículo, numa perspectiva cultural, identificava para quem o documento estava sendo implementado, o olhar deles era sempre em busca das melhores condições que atendesse a todo o grupo, pois, “o significado do currículo se concretiza e se constrói em função de variados contextos, e se expressa em práticas de significações múltiplas” (SACRISTÁN, 2017, p. 28).

Igualmente, penso que, mesmo a base comum brasileira orientando aquilo que necessita ser ensinado a determinadas faixas etárias, a prática curricular do professor, no momento de sua implementação, ocorre de acordo com suas experiências e conhecimentos acerca de sua área de atuação. Trago para a discussão considerações de Neira (2018), que discorreu sobre a BNCC de Educação Física como uma vertente com incongruências na qual, no contexto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais. Ou, como produtor de significados, conforme salienta Sacristán, 2017,

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, porque, para ele, o currículo não é neutro, mas desperta significados que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como um mero aplicador ou um obstrutor em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo, cujo papel consiste mais em adaptar do que em adotar tal proposta. (SACRISTÁN, 2017, p. 175).

No Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, a implementação curricular realizada pelos professores de Educação Física, a priori, contou com esse emblemático olhar sobre as experiências realizadas por esses professores e as peculiaridades de cada unidade escolar. O grupo almejava ter um documento norteador, uma diretriz, pois os próprios professores identificavam falta de orientação sobre “o que” trabalhar, ou “como trabalhar”, “como fazer”, e “para quem fazer”. Assim, os professores buscavam significados neste embate curricular que implicassem em seu cotidiano pedagógico.

Parto do conceito de currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos, portanto, uma prática cultural” (p. 203) e, ainda, o currículo “age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 207).

Penso que o currículo influencia o trabalho docente, assim como o trabalho docente influencia o currículo, mesmo que as políticas públicas, muitas vezes, são formuladas sem levar em consideração a fala dos professores. Sobre essa consideração, complemento com Silva (2017),

Quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2017, p.15).

Neste cenário, portanto, da necessidade de analisar se os professores realmente se sentiram em um processo formativo e o que eles podem contar sobre este espaço coletivo de construção curricular no espaço da formação contínua em serviço do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, é que se faz pertinente essa pesquisa, que conta com alguns instrumentos de construção de dados que auxiliam no entendimento deste percurso.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A que se considerar a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. Por isso, a reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 15).

Esta pesquisa objetiva analisar, através do Mapeamento Sistemático (MS), da análise documental e das entrevistas narrativas feitas à um grupo de onze professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, se, a articulação entre a implementação curricular e os momentos da formação contínua em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação deste município a estes professores, foi um processo formativo que possibilitou o desenvolvimento profissional docente e quais as implicações desta proposta curricular na prática destes.

A Metodologia da Pesquisa Qualitativa escolhida para a realização desse estudo, conta com a constituição de três caminhos metodológicos: **a) Mapeamento Sistemático**, para levantar o que os estudos e pesquisas apontam sobre a implementação curricular dentro dos processos de formação contínua em serviço destinadas aos professores de Educação Física brasileiros; **b) análise documental** de livros atas, registros, materiais produzidos pelos professores e documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, para historiar o movimento realizado pelos docentes através dos momentos de formação contínua em serviço e orientar na elaboração das entrevistas narrativas; **c) entrevistas narrativas** junto a 11 professores de Educação Física, da SME Votorantim, efetivos de carreira, participantes das formações contínuas em serviço e de todo o percurso da implementação curricular deste município.

Neste sentido, a escolha do estudo qualitativo para esta pesquisa a partir destes caminhos metodológicos escolhidos, facilita o contexto da ação ocorrida, de sobremaneira, a dialogar com a busca da compreensão de significados através das falas dos próprios professores envolvidos nesta trajetória.

A seguir, defino de que maneira e em quais momentos estes instrumentos para coleta de dados foram utilizados. Antes da obtenção e análise dos dados, realizei um Mapeamento Sistemático para identificar, em nosso país, os movimentos formativos articulados com implementação curricular análogos ao que realizamos no município de Votorantim.

2.1 Mapeamento Sistemático de pesquisas relacionadas à articulação da formação contínua em serviço e implementação curricular para professores de Educação Física brasileiros

Com o objetivo de dar clareza a esta pesquisa, encontrando estudos que conversem com o percurso articulado de formação e implementação ocorrido no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, escolhi o Mapeamento Sistemático para dar os primeiros apontamentos, fazendo uma tentativa de buscar ações formativas similares já ocorridas em nosso país, de que maneira estas se delimitaram e quais foram as consequências destes processos. Utilizei o MS para identificar o que os estudos apontam sobre a implementação curricular articulada à formação contínua em serviço destinadas aos professores de Educação Física brasileiros.

Eu parto do princípio que a articulação entre a implementação curricular e a formação contínua já são movimentos legitimados em muitos municípios e que esta ação formativa e não burocrática traz benefícios relacionados à prática pedagógica dos professores de Educação Física em nosso país, podendo ocasionar nestes participantes desenvolvimento profissional docente; além disso, acredito que essas experiências coletivas tenham sido bem-sucedidas no panorama brasileiro.

Assim, procuro identificar neste MS situações semelhantes com as que vivenciei com os professores de Educação Física, e quais são os resultados destes estudos que podem trazer contribuições relevantes para o entendimento das análises e resultados identificados nas falas dos docentes participantes desta pesquisa.

A partir dos trabalhos acadêmicos levantados, me apoio nos estudos de Rocha, Nascimento e Nascimento (2018) para realizar o Mapeamento Sistemático. Os autores citam Saviani²⁴ (2013), explicando que o mapeamento “apresenta estratégias, para que o pesquisador siga pistas, como um detetive na busca de evidências. Essa procura deve ser realizada sob o olhar analítico-sintético, que visa a articulação entre os objetivos e os resultados encontrados” (SAVIANI, 2013 apud ROCHA et al, 2018).

Para o levantamento destes trabalhos acadêmicos, relacionados à implementação curricular no campo da formação contínua de professores de Educação Física, utilizei como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD,

²⁴ SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, apud ROCHA, F. G.; NASCIMENTO, B. A. R.; NASCIMENTO, E. F. V. C. Um modelo de Mapeamento Sistemático para a educação. Cadernos da FUCAMP, v.17, n.29, p.1-6, 2018.

a partir dos descritores “formação continuada”, “Educação Física”, “currículo”, vinculados a todos os campos de busca dos trabalhos. O objetivo dessa busca foi apontar as pesquisas acadêmicas brasileiras relacionadas a esta temática. A opção pela busca através do termo “formação continuada” e não “formação contínua” se deu pelo fato de que, conforme descrito no capítulo anterior, a nomenclatura utilizada varia ao longo do país, sendo a mais comum a “formação continuada” pois, esta, também está nos textos legislativos brasileiros. Ressalto que esta opção de investigação não ocasionou prejuízos nesta pesquisa.

Seguindo o Mapeamento Sistemático proposto por Rocha, Nascimento e Nascimento (2018), estes indicam que o mesmo se inicia pela criação de um protocolo em três etapas, sendo: estabelecer o objetivo e a questão que norteia o mapeamento; critérios de seleção, inclusão e exclusão dos trabalhos; e as palavras-chave.

Defino, então, as questões que serão respondidas através deste Mapeamento: O que apontam as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a implementação curricular na formação continuada para os professores de Educação Física? Quando e onde estes estudos foram realizados? Que tipo de pesquisas tem sido feitas? Quais as conclusões que os pesquisadores encontraram sobre os processos de implementação curricular na formação continuada de professores de Educação Física?

O critério de inclusão adotado para este mapeamento, conforme o quadro abaixo, foi falar sobre construção e/ou implementação curricular no campo da formação continuada de professores de Educação Física. Já o de exclusão foi: a impossibilidade de localizar o resumo do trabalho; não identificada a formação continuada de professores de Educação Física no resumo ou título; a implementação curricular na formação continuada não é o objeto de estudo. Foram considerados os estudos que tratavam de pesquisas do currículo vigente no campo da formação continuada, e não apenas em movimentos de construção e implementação curricular.

<p>Critério de inclusão: Fala sobre construção e/ou implementação curricular no campo da formação continuada de professores de Educação Física.</p>
<p>Critérios de exclusão: Não foi possível localizar o resumo da pesquisa. Não identificada a formação continuada de professores de Educação Física no resumo ou no título. A implementação curricular no campo da formação continuada no âmbito da educação básica não é objeto de estudo.</p>

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão do Mapeamento Sistemático. Elaboração da pesquisadora.

O levantamento inicial dos trabalhos é feito através dos descritores “formação continuada”, “Educação Física” e “currículo”, utilizando o recurso AND ou E para que apenas retorne na busca, os trabalhos que apresentem necessariamente os três termos. No banco de dados da BDTD, a busca retorna 68 trabalhos e após a leitura de títulos e resumos, selecionei 26 trabalhos sendo 19 dissertações e 7 teses. Os trabalhos encontrados datavam do período de 2001 a 2019, não sendo necessário um recorte temporal, visto que a quantidade de trabalhos encontrado é relativamente baixa em um período de apenas 18 anos.

Como é possível perceber no gráfico a seguir, ao classificar pelo ano de publicação, o primeiro trabalho selecionado é uma tese de 2001 e o último, uma tese de 2019. Os anos com maior ocorrência de estudos sobre implementação curricular na formação continuada de professores de Educação Física são 2014 e 2017, sendo que em 2017, são quatro dissertações e uma tese, esta, da Universidade Federal de São Carlos.

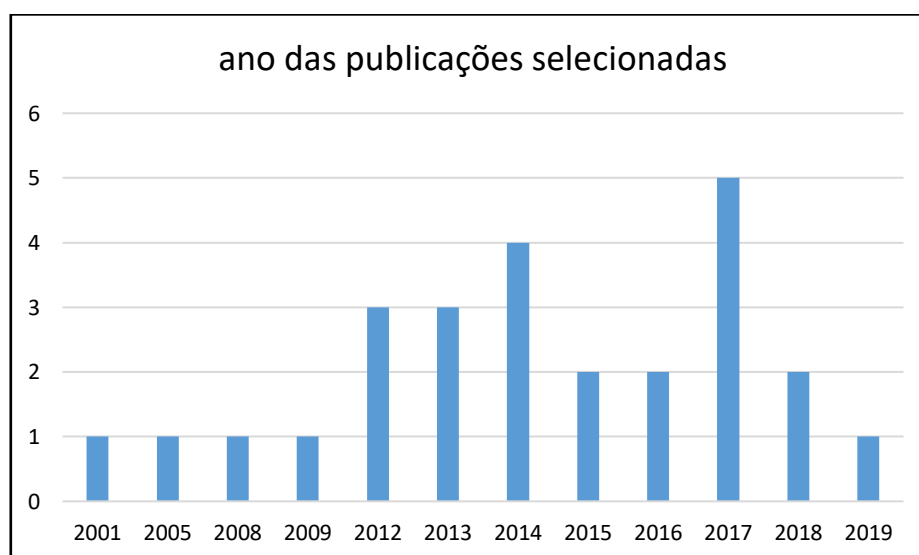


Figura 1 - Gráfico de distribuição dos trabalhos considerados. Elaboração da pesquisadora.

Os trabalhos considerados foram realizados em sua maioria nas regiões Sul e Sudeste, em grande maioria no Estado de São Paulo, nas universidades públicas e privadas. Temos apenas dois trabalhos identificados fora das regiões citadas, como no Centro-Oeste e no Nordeste, conforme tabela abaixo:

LOCAL	ESTADO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
UNESC	SANTA CATARINA	2
UFMG	MINAS GERAIS	1
PUC SP	SÃO PAULO	1
UF Santa Maria	RIO GRANDE DO SUL	2
PUC SP	SÃO PAULO	1

UFES	ESPÍRITO SANTO	1
UNICAMP	SÃO PAULO	2
UFSCAR	SÃO PAULO	2
UFES	ESPÍRITO SANTO	1
UF Grande Dourados	MATO GROSSO DO SUL	1
UEL	PARANÁ	1
UNOESTE PAULISTA	SÃO PAULO	1
UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	1
UNINOVE	SÃO PAULO	3
UFSC	SANTA CATARINA	2
UNESP	SÃO PAULO	1
UF da Fronteira Sul	SANTA CATARINA	1
UF Ponta Grossa	PARANÁ	1
UFBA	BAHIA	1
Total de trabalhos levantados		26

Tabela 1: Onde os trabalhos foram realizados de acordo com o Mapeamento Sistemático. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, identifiquei seis (6) categorias de objetos de investigação, definidos pelos autores: **1.** A formação continuada de professores de Educação Física, estudando o currículo já existente; **2.** Construção curricular na formação continuada em Educação Física; **3.** O currículo da Educação Física; **4.** Construção curricular na formação continuada em Educação Física via assessoria pedagógica; **5.** A formação continuada de professores de Educação Física e **6.** A formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva de um currículo inclusivo. A seguir, apresento o Quadro 2, com as categorias descritas e seus autores:

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	PESQUISAS
A formação continuada de professores de Educação Física, observando as práticas com a proposta curricular já existente	VITORIO (2013), PINTER (2013), LEME FILHO (2017), MATIELLO (2015), SOUSA (2017), MELO (2012)
Construção curricular na formação continuada em Ed. Física	ALMEIDA (2018), BUFFON (2017), SILVA (2017), LIMA (2016), NISHIYE (2012), ROTELLI (2013)
O currículo da Educação Física	SÁ (2012)
Construção curricular na formação continuada em Ed. Física via assessoria pedagógica	PALAFOX (2001)
A formação continuada de professores de Educação Física	LUIZ (2014), ALMEIDA (2014), BORGES (2018), KERBEJ (2014), SBORQUIA (2008), BIANCHI (2009), SOUSA (2015)
A formação continuada de professores de Educação Física numa perspectiva inclusiva	CRUZ (2005), OLIVEIRA (2017), NUNES (2019), MAHL (2016), TEBALDI (2014)

Quadro 2: Objeto de investigação dos trabalhos levantados no Mapeamento Sistemático. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

No que tange a metodologia de levantamento de dados, a entrevista semiestruturada foi a mais utilizada, seguida do grupo focal e da análise documental. Dos vinte e seis (26) trabalhos, onze (11) utilizaram mais de um procedimento para construção

de dados, da mesma maneira desta pesquisa, sendo esses, os questionários, as entrevistas (sem especificar os tipos de entrevistas) e a análise documental, conforme quadro que segue:

METODOLOGIA DE LEVANTAMENTO DE DADOS	PESQUISAS
Análise bibliográfica	ALMEIDA (2018)
Análise documental	PALAFOX (2001), LEME FILHO (2017)
Análise de conteúdo	TEBALDI (2014)
Análise documental e entrevistas	BORGES (2018), KERBEJ (2014), MATIELLO (2015),
Análise bibliográfica, documental e entrevistas	SOUSA (2015)
Entrevistas semiestruturadas	PINTER (2013), SÁ (2012), BUFFON (2017), SILVA (2017), LIMA (2016),
Entrevistas	VITORIO (2013), MELO (2012)
Entrevistas e questionários	OLIVEIRA (2017),
Grupo focal	CRUZ (2005), NISHIYE (2012), SOUSA (2017)
Narrativas autobiográficas	LUIZ (2014)
Observação, entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo	NUNES (2019), BIANCHI (2009)
Observação, análise documental (pesquisa etnográfica)	ROTELLI (2013)
Pesquisa-ação com análise de dados	MAHL (2016)
Pesquisa ação colaborativa	SBORQUIA (2008),
Questionário, entrevista e análise documental	ALMEIDA (2014)

Quadro 3: Metodologia de levantamento de dados dos trabalhos encontrados no Mapeamento Sistemático. Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Periódicos CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Identifiquei em todos os trabalhos, a importância da formação contínua para professores de Educação Física na prática pedagógica, por isso, destaco aqui, alguns autores que trazem a questão da implementação curricular na formação contínua de professores de Educação Física. Porém, que estes momentos de formação, aliados a implementação e/ou construção curricular, ainda não estão sendo de fato efetivos, conforme Vitorio (2013), o conhecimento abordado nas formações está distante de um avanço na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos a serem ensinados, ou seja, que as temáticas escolhidas para as formações não condizem com a realidade e nem com a prática escolar.

Pinter (2013), complementa que ainda há a falta de um programa de formação continuada com sequência de tempo e conteúdos e que o programa de formação existente possui pouco objetivo no estudo da proposta curricular. Já Almeida (2018), mostrou que há indicações de que o documento difundido não seja totalmente coerente com o documento construído pelos professores e pela consultora pedagógica. O autor alertou

para o problema instituído, já que o estudo mostra um currículo elaborado em parceria com uma assessoria pedagógica e, para tanto, o autor traz, em seu trabalho, uma proposta de formação continuada em serviço para professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Contagem, buscando discutir o referencial curricular do município, bem como considerar os conhecimentos práticos que os professores trazem e, a partir disso, viabilizar um instrumento de auxílio ao professor e a sua prática.

Corroboro as considerações finais de Sá (2012), que alerta sobre a importância de processos formativos na implementação curricular, de maneira que atinjam a todos os professores em exercício, propiciando, assim, condições favoráveis para a aquisição e aperfeiçoamento dos saberes necessários à docência. A autora ainda destaca ser inviável falar-se em mudanças curriculares se forem desconsiderados em seu percurso de implementação o papel e importância da formação continuada do professor.

Dessa maneira, Nishiiye (2012), ainda completa que a formação continuada está cumprindo suas metas e atingindo os objetivos, pois relaciona e mobiliza a realidade dos professores, e que, ao ter o currículo como referência, faz com que seu conhecimento se direcione para além da especificidade de ensino. A análise dos resultados deixa evidente que, no grupo em pauta, existe uma evolução singular em cada ação docente.

Em contrapartida, Silva (2017) constata em sua pesquisa que, apesar da proposta curricular ainda não estar materializada nas práticas pedagógicas dos professores, o trabalho coletivo, o diálogo e compartilhamento entre os pares são tidos como os principais pontos positivos, no sentido de que contribuem para a formação dos professores e potencializam graduais transformações nas práticas docentes; identifico nos estudos deste autor um delineamento parecido com o ocorrido com os professores de Educação Física de Votorantim.

Especificamente sobre a construção curricular, nos estudos de Lima (2016), encontrei que podemos indicar que há fenômenos identificados como pluralismo, hibridismo ou sincretismo conceptual na área da Educação Física, fruto das diferentes tradições formativas dos sujeitos, que complexificam o diálogo em torno do currículo, pesquisa esta que muito se assemelha ao ocorrido no município de Votorantim, o que conduz diretrizes desse tipo para propostas mais legisladoras, dificultando, para muitos, a relação entre teoria e prática.

Kerbej (2014) ao pesquisar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, identificou que o objetivo da formação oferecida pela SME/SP de implantar as Orientações Curriculares na rede não foi totalmente alcançada, porém quando analisamos

a vivência educacional do professor notamos que através do compartilhamento de experiências e diálogo que ocorreu entre eles no momento de formação, os levaram a uma reflexão sobre suas práticas o que gerou mudanças nas mesmas a partir da realização do mapeamento e dos registros da própria experiência. Acredito que o ocorrido no município de São Paulo foi análogo ao movimento que realizamos na cidade de Votorantim, no que tange ao diálogo e compartilhamento de experiências nos momentos de formação contínua.

Observo muitas confluências dos resultados apresentados nas pesquisas levantadas através do Mapeamento Sistemático e desta pesquisa realizada com os professores do município de Votorantim. Em grande parte das experiências formativas ao longo do país, encontro indícios de desenvolvimento profissional docente, através dos trabalhos em grupo, compartilhamento de experiências e reflexões sobre a própria prática. Também percebo que os estudos curriculares destinados aos professores de Educação Física em nosso país são inconsistentes no que se refere ao hibridismo ou pluralismo de conceitos próprios deste campo de atuação, da mesma maneira como ocorreu com o grupo de docentes de Educação Física em Votorantim. Os estudos ainda apontaram a importância dos espaços formativos legitimados específicos para os esses profissionais, assim como ênfase e confirmo essa legitimação no decorrer desta pesquisa.

Diante deste cenário, acredito que o estudo realizado no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim com os professores de Educação Física pode complementar os resultados dos estudos destacados neste Mapeamento Sistemático, e, identificar as peculiaridades da formação contínua e implementação curricular na fala dos agentes sociais deste espaço formativo, no caso, estes docentes, reforçando a premissa da importância da formação contínua em serviço e da participação dos professores nos processos de implementação de currículo.

2.2. A análise documental

Com a finalidade de oferecer uma perspectiva da construção da proposta curricular analisada e trazer subsídios para as entrevistas narrativas feitas aos envolvidos nesta pesquisa, utilizo a metodologia da análise documental. Alicerçada em Ludke e André (1986) e Molina e Molina Neto (2010), a análise documental busca identificar informações e fatos nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse. Este tipo de análise representa uma fonte valiosa de informação, e, especificamente nesta

pesquisa do município de Votorantim, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como participante de toda a implementação curricular dos professores de Educação Física desse Sistema Municipal, e, sendo parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, encontrei facilidade em acesso aos documentos que contam a história dos processos formativos destes professores. Todos os encontros de formação contínua em serviço foram registrados em um Livro Ata, que discorre todo o percurso formativo desde 2017, contendo lista de presença, fotos dos encontros, pesquisas feitas pela própria SME. Além disso, sintetizo o documento curricular preliminar e documento curricular 2ª versão homologado e as legislações municipais (decretos e resoluções específicas) que são as fontes dos dados que serviram de base para, em conjunto com as entrevistas narrativas dos professores, orientar as análises nesta pesquisa. Molina e Molina Neto subsidiam minhas considerações, quando colocam que

Uma inclusão que se pode fazer no desenho metodológico (...) é contemplar a análise de documentos (currículos, projetos políticos pedagógicos, leis, etc.) e a análise dos discursos sociais (imprensa, folders, sindicatos, etc.) sobre o foco temático da pesquisa que se está executando, contextualmente situado. Com isso estamos definindo uma estratégia metodológica de sustentação ao processo analítico das informações coletadas [...]. Esse procedimento tem sido importantíssimo para diminuir as possibilidades de o pesquisador produzir interpretações equivocadas das evidências que coletou. (MOLINA e MOLINA NETO, 2010, p. 172).

Eu defendo que a análise e interpretação destes documentos, que são de meu acesso e responsabilidade na SME, trazem uma reflexão sobre todo o percurso formativo e a interpretação das entrevistas narrativas com a análise documental e Mapeamento Sistemático proporciona uma “visão ampla da complexidade do estudo” (MOLINA NETO, 2010, p.138).

Para tanto, é importante apreciar estes documentos seguindo critérios bem definidos, ou como salienta Ludke e André (1986), devemos ter total atenção na representatividade do material selecionado, bem como, observar a falta de objetividade e se a validade é passível de questionamentos. Além disso, a escolha dos documentos não pode ser aleatória, necessita estar no contexto da pesquisa, e o diagnóstico e registro destes conteúdos deve ser de maneira séria e criteriosa. Exatamente por isso, a análise documental, junto com o Mapeamento Sistemático e a entrevista narrativa dos envolvidos

foi escolhida nesta pesquisa, com a finalidade de legitimar (ou não) os registros encontrados sobre os percursos de implementação curricular nos processos formativos.

No intuito de esclarecer aos leitores e pesquisadores de que maneira os dados desta pesquisa são coletados e analisados, julgo necessário um protocolo, elaborado por mim, levando em consideração a informação entre os dados coletados no resultado do Mapeamento Sistemático realizado, na análise documental e nas entrevistas narrativas.

Seleciono três documentos referência da formação contínua em serviço e o de implementação curricular dos professores de Educação Física do município em questão. A tabela abaixo, a qual constam dados a serem coletados na análise documental, foi elaborada para facilitar este processo de descrição e análise:

DOCUMENTOS	ASPECTO A SER ANALISADO
Legislação oficial (Resoluções e Decretos) do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Votorantim	Público alvo das formações contínuas; aspectos das convocações em nível municipal que contribuem com a compreensão e importância das formações contínuas para o município; construção das comissões de implementação curricular e estudos da BNCC.
Livro ATA das formações contínuas em Serviço dos professores de Educação Física do SME de Votorantim	Lista de presença das formações; pautas formativas que contenham os estudos preliminares para a construção curricular; dinâmicas dos trabalhos em grupos no processo da construção da 1ª e 2ª versão do documento.
Documento curricular construído (1ª versão e 2ª versão) do componente curricular Educação Física do SME de Votorantim	Aspectos teóricos e metodológicos utilizados na construção do documento; organização dos conteúdos pelos professores. Apresentado em forma de síntese no apêndice desta pesquisa.

Quadro 4. Fontes de análise documental. Elaboração da pesquisadora.

Para o desenvolvimento da análise documental, estipulei duas etapas, sendo essas: **a)** descrição geral a partir da leitura e análise da legislação oficial do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim e **b)** análise e descrição do livro ATA das formações contínuas em serviço dos professores de Educação Física do SME de Votorantim.

A partir da análise geral dos documentos selecionados como fontes para esta pesquisa, conforme quadro acima, realizo um recorte mais específico no livro ATA, no qual, identifico aqui, como sendo o registro que mais nos apresenta todo o percurso de formação contínua em serviço, explicitando o caminhar da implementação curricular deste município. Este livro ATA, contendo 100 páginas, iniciou seus registros sobre todas as reuniões do grupo desde o mês de fevereiro de 2017 e apresento uma análise minuciosa deste importante documento, que nos conta o passo a passo de todos os momentos de

formação contínua, estudos e construção curricular dos professores de Educação Física do município de Votorantim.

Para facilitar esta análise, exponho um quadro que descreve e resume a informação referente aos dados do Livro Ata, incluindo assunto, data e descrição da atividade, lembrando que o contexto de realização destes encontros foi todo na formação contínua em serviço destes docentes.

ASSUNTO DAS FORMAÇÕES	DATA	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tabela 2. Análise dos dados do livro ATA – SME. Elaboração da pesquisadora.

Apresentado o protocolo, inicio o levantamento de dados e descrição a partir da leitura e análise dos documentos oficiais do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim que tenham como referência a formação contínua em serviço e a implementação curricular. Para tanto, a primeira busca documental levantou algumas legislações municipais pertinentes à formação contínua em serviço e ao procedimento de implementação curricular ocorrido.

Faço aqui uma explanação com os principais pontos destas legislações municipais que evocam a formação contínua em serviço e a construção curricular no âmbito deste município.

- a) Análise da legislação municipal pertinente à formação contínua em serviço e a implementação curricular

Com o objetivo de compreender o caminho trilhado pela educação de Votorantim nesta empreitada curricular, documentos são importantes de serem analisados, pois, se complementam na legitimação das ações impulsionadas pela equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

O primeiro documento que apresento é a Lei nº 2.573/2017, que dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim e define a estrutura da Secretaria Municipal de Educação. Me atento a refletir os aspectos descritos neste documento, no que tange a formação contínua em serviço e organização curricular. Esta lei entrou em vigor em agosto de 2017, e em seu artigo 2º, explana que

O Sistema Municipal de Ensino observará o conjunto dos princípios e normas do Direito Educacional Brasileiro, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais Leis pertinentes, as normas gerais de educação nacional, o Plano Nacional e Municipal de Educação e, no que couber, a legislação concernente do Estado de São Paulo, respeitadas as competências comuns e suplementares do Poder Público Municipal, por meio de seus órgãos e instâncias competentes. (VOTORANTIM, 2017, p. 1).

Até o ano da homologação desta lei, esta cidade era uma rede municipal que estava vinculada à rede estadual, quanto às ações técnicas e/ou pedagógicas. A partir do momento que essa lei foi aprovada, o município passou então, a ter o seu Sistema Municipal de Ensino próprio, porém em regime de cooperação com instâncias federal e estadual. Neste momento, portanto, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação passou a evidenciar diversas ações relacionadas à formação docente, de maneira independente.

Destaco, também, que a lei deixa claro que, a formação contínua docente deve ser prioridade nas atuações de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, no qual enfatiza, em seu Artigo 3º, que o município, a partir das particularidades e interesses regionais e locais, baixará normas complementares próprias a fim de envidar esforços para proporcionar ações visando à formação continuada docente. Em decorrência disso, o município foi amparado legalmente a fim de convocar os professores de Educação Física, quinzenalmente, em horário de HTPC para formações contínuas específicas com a temática da área de atuação.

A partir da homologação da Lei do Sistema Municipal de Ensino, e para cumpri-la, elegeu-se uma comissão de diretores e supervisores escolares (Resolução Municipal, nº 011/2017), com o objetivo de criar um Regimento Escolar comum a todas as unidades escolares. Este Regimento foi aprovado após a deliberação do Conselho Municipal de Educação de Votorantim, e, a partir da Resolução SME/SEED 017/2018, fica instituído no âmbito das escolas municipais de Educação Básica que compõem o Sistema Municipal de Ensino o Regimento Escolar único, que passou a vigorar no 1º dia letivo de 2019. Tudo muito novo no município.

Eu acredito que este momento foi de extrema importância para a cidade, pois foi uma das primeiras experiências coletivas, no que se refere à organização de documento realizada no âmbito desta Secretaria Municipal de Educação. Como a experiência de formar comissões de estudo e elaboração foi positiva, a SME passou a constituir comissões frequentes sempre que surgiam demandas de cunho legislativo, pedagógico ou institucional. O trabalho coletivo e a gestão democrática foram valorizados.

Neste Regimento Escolar único, identifiquei um aspecto importante a se considerar sobre a gestão democrática, onde evidencia a importância da participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica, citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Aprecio aqui a seriedade que o município identificou nas contribuições de seus profissionais nos processos relacionados ao currículo, em todas as fases da implementação e reforço o quanto esse protagonismo docente contribuiu, especificamente para os docentes da Educação Física, fomentando o próprio desenvolvimento profissional, tanto de maneira individual, através da autoformação, como do grupo, por meio do compartilhamento de experiências e reflexões de suas práticas.

Ainda neste Regimento Escolar, e buscando considerações específicas que possam contribuir com essa pesquisa, encontrei um capítulo específico sobre o currículo, salientando que, o currículo da educação infantil e do ensino fundamental do município devem estar em consonância com a LDBEN (Lei 9394/96) e demais legislações vigentes.

E ainda, identifiquei a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – no que tange a organização curricular no artigo 50º, enfatizando que os objetivos e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (instituída pela Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017), devem constar nos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as unidades escolares que contemplem o Sistema Municipal de Ensino de Votorantim.

Dada a regulamentação necessária sobre a questão curricular neste município, observo que a partir disso, forças das diversas áreas da educação (docentes, gestores, equipe técnica da SME, Conselho Municipal de Educação) foram somadas no sentido de se construir um currículo único a todo município, mas que flexibilizasse as características locais e culturais de cada unidade escolar. Portanto, fica claro que, cada escola organizará o seu Projeto Político Pedagógico de acordo com as demandas locais, e foi nesse percurso, a partir da homologação da BNCC e constituídas legislações municipais, que a busca por organizar o currículo se iniciou.

A partir da homologação da BNCC e em consonância com as leis municipais, foram instituídas, comissões de estudos sobre esta base curricular para adequação curricular. Na verdade, o município não tinha, ainda, um currículo vigente. Encontrei apenas, alguns estudos não oficiais de um possível currículo municipal, porém as unidades escolares organizavam seus currículos de acordo com o que pensavam e julgavam ser importantes. Os coordenadores pedagógicos municipais, passaram a ser

convocados com frequência, para organização de comissões de “estudos do currículo municipal²⁵”.

Esse movimento todo de construção curricular ganhou força através das mãos dos agentes sociais envolvidos: coordenadores pedagógicos e professores. Em contrapartida, o Estado de São Paulo também se organizava para a construção do currículo estadual, intitulado Currículo Paulista, e o caminho tomado pelos outros municípios a partir de então, seria o de aguardar a homologação do Currículo Paulista (homologado em 2019), para, a partir dele, construírem seus próprios currículos. Porém, a equipe pedagógica do SME de Votorantim, ao identificar um certo protagonismo de seus educadores para que o município organizasse o seu próprio documento, resolve dar autonomia para os envolvidos na ação, não esperando o currículo estadual oficial homologar, e se tornando pioneira na região por mobilizar e construir um documento próprio.

Esta autonomia valorizou as concepções e as demandas trazidas pelos educadores, contudo, os encaminhamentos ficaram atrelados à BNCC, conforme a legislação municipal previa. Como orientação, os envolvidos, incluindo os professores de Educação Física, deveriam elaborar seus currículos a partir da base nacional instituída²⁶.

Acredito que a autonomia dada aos educadores para que organizassem o documento curricular não foi cem por cento coerente, porque mesmo tendo a liberdade da construção curricular, políticas públicas vinculavam os envolvidos na proposta a se basear no que a legislação instituída como ser o importante de aprender em cada modalidade de ensino. Trago para complementar essa reflexão, Neira (2019),

A argumentação empregada reverbera uma concepção reducionista da formação de professores baseada na transmissão daquilo que a BNCC chama de aprendizagens essenciais e nos modos de garantir que isso aconteça nas salas de aula. Repetindo o documento da Educação Básica, assume o neotecnismo educacional e estipula comportamentos desejáveis para todos os docentes, sem considerar os contextos onde atuam (ou atuarão). (NEIRA, 2019, p.19).

Assim, o município, a partir de 2017, se organiza para contribuir com as ações pedagógicas de seus educadores fomentando os momentos de formação continuada em horário de serviço dentro das unidades escolares, através do papel dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares, bem como, disponibilizou ações de formação em

²⁵ Convocações realizadas através de ofícios internos da Secretaria Municipal de Educação, enviadas às unidades escolares via endereço eletrônico.

²⁶ A BNCC institui-se como documento normativo para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, alinha políticas e ações em torno da formação docente, avaliação e critérios institucionais o desenvolvimento da educação brasileira.

caráter pedagógico específico para professores, em consonância com a Resolução anual que dispõe sobre os horários de HTPC E HTAD²⁷,

A critério da Secretaria Municipal de Educação, os professores PEB I e PEB II (Educação Física e salas multifuncionais) e docentes de classe E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos) poderão ser convocados para cumprimento de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e/ou HTAD (hora de trabalho de apoio didático) em formação específica, de acordo com as peculiaridades de suas áreas de atuação. (VOTORANTIM, SP. RESOLUÇÃO SME/SEED nº010/2016, 017/2017, 013/2018, 016/2019).

Nesta continuidade, os professores de Educação Física, através da resolução própria, passaram e se encontram quinzenalmente, em convocação específica, sendo orientados por mim, como coordenadora/pesquisadora, desde então. Estes encontros serão explanados na próxima fase desta análise

b) Análise e descrição do livro ATA das formações contínuas em serviço dos professores de Educação Física do SME de Votorantim

Reitero ser o livro ATA como o registro que mais apresenta todo o percurso de formação contínua em serviço, explicitando o caminhar da implementação curricular dos profissionais de Educação Física deste município. Este documento contém 100 páginas e foi iniciado no mês de fevereiro de 2017 e até o momento da análise para esta pesquisa estava completo, e já havia o segundo livro ATA iniciado em 2020.

Para esta análise e descrição, conforme explicitado anteriormente nos procedimentos metodológicos, resolvi organizar os tópicos mais importantes com um quadro que descreve e resume a informação referente aos dados, incluindo assunto, data, descrição da atividade das formações contínuas em serviço. Observando todas as datas, a frequência mínima dos docentes envolvidos foi entre vinte e oito a trinta e três professores, nos dois primeiros anos das formações, que são 2017 e 2018.

Porém, constato que o número de participantes variou ao longo do percurso. A justificativa que se dá é que, neste grupo, existem professores efetivos (aqueles aprovados em concurso público, funcionários de carreira do quadro do magistério municipal) e professores contratados (aqueles que são substitutos por tempo determinado). Efetivos e

²⁷ A partir desta resolução, são convocados quinzenalmente os professores de Educação Física, semanalmente os professores do AEE – Atendimento Educacional Especializado e periodicamente, os professores de Educação Básica I (educação infantil e ensino fundamental). O não cumprimento da convocação prejudica os educadores em evolução funcional, conforme estatuto do Magistério municipal de Votorantim.

contratados são convocados para as formações contínuas em serviço. Além disso, justificam suas ausências com licenças maternidades, licenças prêmio, licenças médicas, solicitação do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), entre outras necessidades.

Encontro outra informação relevante nas listas de presença do livro Ata, relacionada à atribuição de cargos aos professores: em 2017 e 2018, foram atribuídos todos os cargos, ficando as aulas com professores efetivos e contratados; em 2019, os cargos remanescentes não foram atribuídos, devido ao um problema administrativo do município; aos cargos que ficaram sem professores, foram chamados professores eventuais, que não são convocados para os momentos de formação contínua em serviço. Saliento que os docentes entrevistados nesta pesquisa são todos efetivos de carreira.

Identifico estes registros, nestas datas, de todo o caminho formativo desenvolvido pelo Sistema Municipal de Ensino na implementação curricular: considero para esta pesquisa, apenas as datas e assuntos relevantes com a implementação curricular/ currículo/ estudos curriculares.

ASSUNTO DAS FORMAÇÕES	DATA	ATIVIDADE REALIZADA PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental	06/março/2017	Reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais da Educação Física e organização para o ano de 2017.
Currículos da Educação Física	07/ago/ 2017	Currículos da Educação Física
Currículos da Educação Física	21/ago/2017	Currículos da Educação Física (apresentação de trabalhos em grupo)
Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão	06/ nov/ 2017	Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular
Planejamento 2018 – de acordo com a BNCC 3ª versão	19/fev/2018	Planejamento 2018 – BNCC 3ª versão
BNCC – Educação Infantil	05/mar/2018	Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil; a BNCC na Educação Infantil
BNCC – Ensino Fundamental	19/mar/2018	Práticas corporais da Educação Física no Ensino Fundamental
Currículo da Educação Física – texto: Currículo escolar, um caminho que se constrói	02/04/2018	Atividade em grupo: reflexão sobre como podemos construir um currículo próprio/ divisão de grupos (comissões) sobre o estudo do currículo
Estudos sobre o currículo cultural da Educação Física	07/mar/2018	Trabalho em grupos: estudos sobre o currículo e a BNCC
Palestra sobre o currículo cultural da Educação Física	21/mar/2018	Palestra com a Prof. Mariana Xavier, membro do GPEF – grupo de pesquisas em Educação Física Escolar da USP
Estudos e elaboração do currículo Municipal	04/jun/2018	Trabalhos em grupos: estudos e elaboração do currículo municipal

BNCC, Currículo e PPP	18/06/2018	Considerações e construção do currículo nos grupos - conversa com a Diretora do Depto. De Pedagogia Gisele Gimenes
Currículo Municipal	05/nov/2018	Escolha de material didático (PNLD); trabalho em grupo: organização da matriz curricular da Educação Física
Currículo Municipal – finalização	10/dez/2018	Trabalho em grupo: organização da matriz curricular da Educação Física
Orientações Curriculares Municipais – currículo em ação	18/fev/2019	Apresentação das Orientações Curriculares Municipais
Currículo Municipal – currículo em ação	11/mar/2019	Sequências didáticas e planejamento em Educação Física
Apresentação de práticas do Currículo Municipal	25/mar/2019	Apresentação da professora F.: práticas pedagógicas exitosas do Currículo Cultural da Educação Física (professora do SME)
Apresentação de práticas do Currículo Municipal	08/abr/2019	Apresentação das professoras A. e C.: práticas pedagógicas exitosas do Currículo Cultural da Educação Física (professoras do SME)
Relatos de experiência: currículo cultural da Educação Física	13/mai/2019	Trabalhos em grupo: estudo e apresentação dos relatos de experiência do GPEFEF- USP
currículo cultural da Educação Física	27/mai/2019	Relatos de experiência dos professores Vitor Castro e Clayton Borges (membros do GPEFEF – USP).
Currículo Municipal	19/ago/2019	Leitura: Educação Física escolar: o currículo como oportunidade histórica; dinâmica de grupo: dificuldades e facilidades do nosso currículo atual; início dos trabalhos de revisão do documento
III Seminário Municipal de Educação Física Escolar de Votorantim	05/set/2019	Palestra sobre o currículo cultural da Educação Física com os palestrantes: Dr. Marcos Garcia Neira (USP) e Ms. Rubens Gurgel (FEFISO)
Currículo Municipal	16/set/2019	Reorganização das Diretrizes Curriculares de Educação Física (dinâmica das fragilidades e potencialidades do currículo) Discussão sobre habilidades e competências
Currículo Municipal	16/set/2019	Pesquisa realizada pela SME para organizar o percurso da construção curricular ²⁸
Currículo Municipal Currículo Paulista	30/set/2019	Leitura: Educação Física no Currículo Paulista; apresentação dos gráficos das pesquisas realizadas; conhecimento de outras propostas curriculares: SESI, Município de São Paulo; divisão dos grupos para reescrita do nosso documento
Currículo Municipal	21/out/2019	Reescrita das matrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil – trabalho em grupo
Currículo Municipal	04/nov/2019	Reescrita das matrizes curriculares da Educação Física no Ensino Fundamental – trabalho em grupo
Currículo Municipal	25/nov/2019	Reescrita das matrizes curriculares da Educação Física no Ensino Fundamental – trabalho em grupo

Tabela 3. Análise e descrição dos dados do livro ATA – SME. Elaboração da pesquisadora.

Estes encontros formativos que estão diretamente ligados a implementação curricular elencados na tabela 3, contaram com a participação dos professores de

²⁸ Esta pesquisa foi realizada dentro da formação contínua em serviço, e contou com diversas dinâmicas. A Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento com gráficos mostrando o resultado desta pesquisa.

Educação Física do SME de Votorantim e com a participação de convidados externos de outras instituições e Universidades, que subsidiaram as escolhas teóricas e metodológicas do processo coordenado por mim.

Outra informação que ressalto nesse percurso da implementação curricular observado no livro ATA, nos informa que, no dia dezesseis de setembro de 2019, num movimento de reflexão sobre o currículo vivido e apontamentos para a reescrita do documento, realizou-se com o grupo de professores uma dinâmica de grupo que levou-os a responder algumas questões; as respostas destes questionamentos realizados por mim como coordenadora da área da Educação Física, fomentou à uma pesquisa da Secretaria Municipal de Educação que forneceu gráficos com resultados importantes que corroboraram o processo de reflexão e reescrita do currículo da Educação Física.

Julguei importante trazer para esta pesquisa alguns dados relevantes sobre esse documento organizado pela SME, pois considero este momento com um período reflexivo dos professores, onde responderam anonimamente, mediante a primeira versão do documento, e foi a partir dessas ponderações, que o grupo optou em revisar o currículo. A seguir, as questões propostas pela Secretaria Municipal de Educação e que estavam elencadas no livro ATA:

Pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação sobre a implementação curricular

1. Como você está assegurando o uso das diretrizes curriculares municipais na perspectiva cultural nas aulas de Educação Física?
2. Quais as necessidades de mudança que você identifica em nosso currículo da Educação Física?
3. Quais os saberes necessários para que o grupo possa promover a revisão do currículo municipal?
4. Você sabe como trabalhar com habilidades e competências na Educação Física, conforme recomenda a BNCC?

Quadro 5. **Pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim sobre a implementação curricular.** Os resultados estão contidos no livro ATA das reuniões de formação contínua, expresso em gráficos, na data de 16 de setembro de 2019. Elaboração: Secretaria Municipal de Educação.

Ao observar as respostas dos profissionais, frente às questões e dispostas em gráficos pela SME, alguns aspectos contribuem com essa pesquisa. Acredito que foi neste momento que os docentes identificam algumas inconsistências no currículo que construíram. As próprias perguntas elaboradas por mim e pela equipe pedagógica da SME mostram um conflito de significados e identifica que, nem eu mesma, como a coordenadora do grupo, tive clareza quanto à organização e elaboração do documento que construímos; a única certeza que tínhamos era que este currículo deveria ser embasado na BNCC.

Sobre a questão 1. “Como você está assegurando o uso das diretrizes curriculares municipais na perspectiva cultural nas aulas de Educação Física? ”. As respostas mais equivalentes/agrupadas mostraram que os professores estavam trabalhando na perspectiva cultural através da fala dos alunos e comunidade, respeitando os conhecimentos prévios e respeitando o contexto local e social e que estavam seguindo as orientações curriculares, pensando que assim estariam trabalhando na perspectiva cultural. Outras respostas relevantes nos mostraram que os professores ainda não contemplavam somente o currículo cultural, ou o professor exercia a docência de acordo com suas próprias convicções, o que deu a entender que misturavam as propostas pedagógicas; possivelmente os encontros para discutir as teorias curriculares foram insuficientes e, é claro, o processo de formação contínua nunca dará conta de convencer a todos.

Relacionadas a questão 2. “Quais as necessidades de mudança que você identifica em nosso currículo da Educação Física? ” A resposta mais relevante e unânime foi a identificação dos professores quanto a necessidade de reorganização dos conteúdos. Como percebo, ainda havia inconsistências em relação aos distintos currículos da Educação Física escolar. Nem a BNCC (que trata das habilidades e competências), nem o currículo cultural da Educação Física (que nos apresenta temas) apareceram na fala dos docentes, que se preocuparam com “conteúdos”, possivelmente, ainda no embate sobre a base teórica que fundamentaria o documento curricular.

“Quais os saberes necessários para que o grupo possa promover a revisão do currículo municipal” foi a terceira questão levantada. Muitas respostas foram dadas pelos professores: entender que tipo de aluno a Educação Física queria, mais estudo e mais pesquisa, terem coerência na proposta pedagógica e na prática, conhecimento das dificuldades de cada educador. Identificou-se que os professores conseguiram enxergar neles as dificuldades e fragilidades enfrentadas no dia a dia quanto ao uso do currículo vivido e que talvez precisavam se aprofundar nas teorias curriculares.

Enfim, a questão 4 abordou diretamente sobre a BNCC, perguntando aos professores se eles sabem trabalhar com habilidades e competências desse componente curricular. As respostas foram variadas, mas a maioria respondeu que “sim”, mas também houve respostas como “não sei dizer”, “estou confuso”, “não”, “estou aprendendo”, muito provavelmente os docentes se sentiam inseguros quanto aos conceitos de habilidades e competências, por isso a dificuldade em responder esta questão.

Este momento de reflexão proporcionou aos docentes participantes da implementação curricular, a reescrita da 2ª versão do documento. Ficou evidente o embate de concepções teóricas identificadas na 1ª versão, e que, conseqüentemente, ocasionou uma incongruência na ação pedagógica dos profissionais.

Eu acredito que esta etapa foi o primeiro movimento de reflexão sobre a implementação curricular. Os professores já haviam levado para a prática um currículo construído numa primeira versão, a partir de uma legislação, produto de embates de concepções e que não tinha um vínculo com um aporte teórico específico, mas que, para eles, estava sendo vivenciado de maneira culturalmente orientada. Nitidamente, encontro o currículo “Frankenstein” dentro do currículo da Educação Física do município de Votorantim, a partir das questões elaboradas pela SME e das respostas dadas pelos professores, fruto de um processo de formação de educadores com enfrentamento de forças teórico curriculares.

Em suma, a legislação municipal permitiu que se facilitassem os encontros de formação contínua, fortaleceu o papel dos educadores quanto à autonomia da construção curricular. Mas no meu entendimento, esse percurso travou, quando a legislação federal impôs o currículo de base, apesar dos docentes terem a flexibilidade de organizar o documento de acordo com a realidade cotidiana que vivenciaram. Essas questões aparecem em Neira, (2017, 2018 e 2019) que aponta fragilidades e inconsistências na Educação Física da BNCC, em três artigos; porém, o mesmo autor, em colaboração com Souza Junior, (2016), descreve as ações de construção da BNCC em sua primeira versão, fruto, segundo os próprios autores, de uma construção democrática e pautada num currículo crítico.

Neira e Souza Junior (2016), fazem apontamentos sobre o percurso de construção da BNCC, oferecendo reflexões para contribuir com o documento, que passava, na época, por uma fase de construção democrática por todo o país. Os autores ressaltam que

Se trata de uma proposta engajada na luta por mudanças sociais, ao priorizar procedimentos democráticos, reconhecer os sujeitos participantes, valorizar experiências de reflexão crítica sobre as práticas corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações. (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 202).

Todavia, a construção do documento brasileiro não foi democrática em todas as fases, conforme aponta Neira (2017), comparando a segunda versão da BNCC com a terceira versão, homologada. Neira coloca que a segunda versão se preocupou com as reivindicações dos leitores críticos, evidenciando os fundamentos da Educação Física, já

a terceira versão “suprimiu uma parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão” (NEIRA 2017, P 03). Além disso, em outro artigo, Neira afirma a BNCC como um retrocesso para a área e a inviabilidade de um documento comum para todo o país:

A análise empreendida permite afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos. A concepção de prática corporal apresentada tampouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento. Entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras significações, podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Aceita essa premissa, fica inviável o estabelecimento de uma mesma classificação para todo o território nacional. (NEIRA, 2018, p. 222).

Ainda se não bastasse, o autor repercute o documento como um balizador obrigatório no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades, sendo também a BNCC estabelecida como referência para os cursos de formação inicial e contínua para todo o país. “O discurso anunciado ao mesmo tempo em que hegemoniza uma concepção formativa, incorre num reducionismo pedagógico político, pois ressuscita o viés tecnicista de outros tempos e busca alinhar-se aos pressupostos neoliberais que relacionam a formação de professores aos ditames do mercado” (NEIRA, 2019, p. 1).

Volto a ressaltar que passei a concordar com estas concepções do autor quando já estava no desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, no meu espaço de formação. A partir deste enfoque, me atentarei a não fazer uma análise aprofundada das Orientações Curriculares Municipais de Votorantim²⁹, para não sair do caminho do objeto desta pesquisa, que é o movimento formativo vivenciado pelos professores de Educação Física a partir do currículo construído e implementado. Trago alguns excertos do documento ao longo deste texto.

No apêndice desta pesquisa, disponibilizo uma síntese do currículo, especificamente da Educação Física, do documento construído pelos professores, em duas

²⁹ As orientações municipais curriculares de Votorantim (2020) têm 5 cadernos, e o caderno que contém o tópico da Educação Física apresenta mais de 500 páginas. O documento está publicado no jornal do município de Votorantim, em 22 de maio de 2020, a partir da página 28 (Resolução 003/2020). A Secretaria Municipal de Educação torna público o documento para todas as escolas municipais e também mediante solicitação do arquivo de maneira partilhada, a partir desta data.

versões (1ª versão, 2018/ 2019 e 2ª versão, reconstruída no final do mesmo ano e homologada em 2020).

2.3. Entrevistas narrativas

Para orientação quanto às entrevistas narrativas, trago para dialogar com a minha investigação, Molina e Molina Neto (2010), autores da área da Educação Física brasileira que realizam estudos de variados métodos de pesquisa e trazem a perspectiva da entrevista narrativa como instrumento de produção de conhecimento e de formação docente no âmbito da Educação Física escolar, Jovchelovitch e Bauer (2002) que sintetizam a entrevista narrativa metodologicamente, Moura e Nacarato (2017), que apresentam a função social da entrevista narrativa e Souza (2014), para fundamentar a análise das entrevistas narrativas, de maneira compreensiva-interpretativa.

Investigar a partir das entrevistas narrativas destes professores de Educação Física deste município, sujeitos deste percurso, assim como nos apresenta Molina e Molina Neto (2010, p. 168) “nos faz viver um processo profundamente pedagógico; (...) é um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de ressignificar o vivido”.

Do mesmo modo, ouvir os participantes intrincados nessa formação desmistifica a ideia unilateral de que a ação foi produtiva e reflexiva, o qual é a minha premissa, tanto como pesquisadora, quanto coordenadora do grupo. Cumpre identificar se, na fala destes docentes, realmente a ação contribuiu de alguma forma e de que maneira se deu essa contribuição, já que, foram eles que levaram o currículo construído para a prática pedagógica e foram os protagonistas da construção deste documento. O fato de narrarem a experiência vivida, poderá responder se, de fato, foi formativo ou burocrático e quais as implicações da proposta, através das opiniões pessoais de cada um dos envolvidos.

Em relação aos procedimentos metodológicos desta entrevista narrativa, escolho os descritos por Jovchelovitch e Bauer (2002), que apresentam a. “entrevista narrativa como uma técnica específica de coleta de dados” (p. 90). Os autores pontuam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 90). Acredito ser o procedimento apresentado por esses autores, didático e explicativo, o que facilita a minha obtenção de dados para a análise.

Elucido a escolha desta metodologia da entrevista narrativa, para compreender as considerações deste grupo de professores de Educação Física, que trabalham coletivamente a quatro anos, participantes desta articulação da formação e implementação curricular; me interessa saber como pensam e como se deu este processo, se de fato foi formativo ou não para eles, se proporcionou desenvolvimento profissional docente e como foi a experiência destes atores sociais nos momentos de estudo, escrita e reflexão.

Desta maneira, apresento peculiaridades dos docentes de Votorantim e de seu espaço formativo. Estes possuem algumas características típicas. Ao total, temos 35 professores atuantes³⁰, no ano de 2020, sendo onze os escolhidos para dialogar com essa pesquisa.

Justifico os onze professores selecionados em dois motivos: **a)** os professores de Educação Básica II – PEB II selecionados são efetivos da carreira do quadro do magistério público municipal e **b)** esses professores participaram de todas as etapas do percurso da implementação curricular, não se ausentando em nenhum momento.

Para auxiliar no entendimento das experiências formativas anteriores do grupo de onze docentes selecionado para esta pesquisa, apresento uma tabela com dados relevantes do grupo entrevistado, retirando a identificação dos participantes:

Entrevistado	Ano de Formação	Faculdade privada ou pública	Especializações (<i>Lato Sensu</i>)	Tempo de atuação no município	Carga horária semanal no município
PROFESSOR A	2006	PRIVADA	DUAS	7 ANOS	40 HS
PROFESSOR B	2010	PRIVADA	DUAS	4 ANOS	40 HS
PROFESSOR C	2006	PRIVADA	DUAS	10 ANOS	27 HS
PROFESSOR D	2008	PRIVADA	UMA	10 ANOS	40 HS
PROFESSOR E	2003	PRIVADA	QUATRO	6 ANOS	36 HS
PROFESSOR F	1997	PRIVADA	DUAS	10 ANOS	32 HS
PROFESSOR G	2004	PRIVADA	QUATRO	10 ANOS	40 HS
PROFESSOR H	2008	PRIVADA	QUATRO	4 ANOS	34 HS
PROFESSOR I	2007	PRIVADA	DUAS	4 ANOS	40 HS
PROFESSOR J	2006	PRIVADA	NÃO TEM	4 ANOS	27 HS
PROFESSOR K	2014	PRIVADA	UMA	4 ANOS	40 HS

Tabela 4 – Dados relevantes do grupo entrevistado nesta pesquisa. Elaboração da pesquisadora. Março/2020.

Os onze entrevistados são formados em faculdades privadas locais. Apenas um, o Professor J, não possui nenhuma especialização, e alguns docentes têm até quatro especializações; quatro estão no cargo desde o primeiro concurso municipal de professores de Educação Física, o restante foi ingressando ao longo dos anos.

³⁰ Dado da SME – Secretaria Municipal de Educação – 2020.

A média de hora de trabalho semanal destes docentes é 35 horas e, entre os selecionados para esta pesquisa, temos três que acumulam cargo com outros setores públicos (outros municípios e com o Governo Estadual) e dois que acumulam cargo em escolas privadas da cidade. Ou seja, a média semanal de trabalho destes professores é maior do que a carga horária mostrada na tabela. Essa é uma realidade de muitos docentes, principalmente os de licenciaturas específicas, que necessitam acumular cargos para terem maiores salários.

Outra característica peculiar é que os professores deste município são amparados por um Estatuto do Magistério Municipal e, possuem um plano de carreira; adquirir especializações *lato sensu* auxilia no aumento salarial. Por isso, alguns possuem quatro especializações, pois estas, auxiliam na progressão da carreira, considerada fator de desenvolvimento profissional. O professor mais antigo formou-se antes dos anos 2000; os demais são formados a partir deste ano, nas características de formação inicial que apresentei no capítulo anterior.

A entrevista narrativa possibilitará a compreensão da experiência de participação destes profissionais tal como ela foi vivenciada por eles. “Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu modo de vida” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p.91).

Concordo com os autores, quando evidenciam que a entrevista narrativa “é classificada como um método de pesquisa qualitativa e considerada uma forma de entrevista não estruturada, com características específicas” (p. 95). Acredito que a entrevista narrativa rompe com rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas ou semiestruturadas e permite apresentar as experiências vividas de uma forma mais fidedigna.

O ato de falar livremente, proporcionado por esse método, facilita o entendimento dos professores participantes da pesquisa sobre o próprio percurso no qual vivenciaram. A entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 92).

Neste sentido, utilizei dos passos da entrevista narrativa sintetizados pelos autores citados acima, a fim de obter-se informações mais autênticas possíveis dos professores de Educação Física de Votorantim, que serão os “narradores” da ação articulada de formação contínua do qual vivenciaram e que fomentou nos estudos e implementação do currículo no município lócus da pesquisa.

Já nos estudos de Moura e Nacarato (2017) também encontro apoio nas ideias de Jovchelovitch e Bauer e concordo com a opinião destes autores, no que tange a funcionalidade da entrevista narrativa

Entendendo que o ato de narrar é humano e, por isso, social, encontramos nos argumentos desses autores a sugestão do uso da narrativa como dispositivo de produção de dados em investigações cujo foco seja a trajetória de formação. (...) utilizamos entrevistas narrativas para geração dos dados da pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Esse dispositivo de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais, a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação. (Moura e Nacarato, 2017, p. 16).

Sendo assim, a opção metodológica pelas entrevistas narrativas dos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim se justifica pelo fato de que esses professores são os protagonistas do contexto de implementação curricular, dado em um momento histórico, social e cultural, e volto na afirmação de Molina e Molina Neto (2010, p.175) no qual colocam que “no caso da perspectiva narrativa, o professor passa a ser também o investigador”.

2.3.1 Procedimentos para a construção e análise das entrevistas narrativas

Para os procedimentos de construção desta importante fase da pesquisa, a reflexão sobre todo o caminhar da implementação curricular que ocorre, a partir dos questionamentos dados pelas entrevistas narrativas, esclarece questões pertinentes, não só a mim, como pesquisadora/coordenadora, relacionadas ao objeto desta pesquisa, mas também promove a estes professores, no ato de narrar, a oportunidade de refletir sobre o próprio papel enquanto atuante na construção deste documento e suas implicações para suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresento o passo a passo da técnica utilizada para coleta, descrição e análise das entrevistas narrativas, apoiada nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002). A análise documental serviu de apoio para a elaboração do roteiro para as entrevistas narrativas, e a preparação destas entrevistas foi subsidiada pelos dados levantados através da análise documental descrita e analisada anteriormente. Acredito que a maneira como o pesquisador inicia sua entrevista implica na qualidade da mesma, concordando com Jovchelovitch e Bauer (2002) na complementação que “com base nestes inquéritos

iniciais, e em seus próprios interesses, o pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes³¹”.

A formulação de questões exmanentes, conforme nos orienta os autores, estão imbricadas no problema desta pesquisa: a articulação entre a implementação curricular e a formação contínua em serviço dos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim foi formativa através da opinião dos envolvidos? Quais as implicações desta proposta curricular implementada e da formação docente? Houve indícios de desenvolvimento profissional?

Elaborei um roteiro de entrevista com base nas questões exmanentes, que faz parte dos procedimentos metodológicos utilizados e encontra-se no apêndice desta pesquisa, para a melhor compreensão do leitor. Para além do roteiro de entrevistas, organizei, também como parte dos procedimentos metodológicos utilizados, uma linha do tempo para os entrevistados, contando todo a implementação curricular para facilitar aos narradores, uma melhor visualização do percurso formativo. Esta linha do tempo, ficou disponível aos narradores no momento das entrevistas narrativas e foi o. “tópico inicial”, como nos sugerem Jovchelovitch e Bauer (2002, p.98), pois “a introdução de um tópico inicial deve deslanchar a narração” e ainda “para ajudar na introdução do tópico inicial, podem ser empregados recursos visuais”.

A linha do tempo, representando esquematicamente o começo e o fim do acontecimento é a disponibilizada a seguir e que foi apresentada aos professores entrevistados no início das entrevistas:

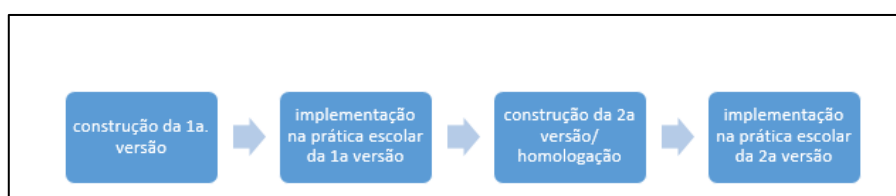


Figura 2. Linha do tempo da implementação curricular do SME. Elaboração da pesquisadora.

Todo esse processo de entrevista narrativa realizada aos professores de Educação Física participantes desta pesquisa (narradores) contou com o auxílio de gravação de áudio, transcrito posteriormente. Após a apresentação da linha do tempo e das questões exmanentes, os narradores, nesta fase, contaram sobre suas vivências relacionadas a implementação curricular no qual participaram. Segundo os estudos dos autores

³¹ Perguntas exmanentes, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), são aquelas questões que refletem diretamente o interesse do pesquisador, que estão ligadas ao objeto da pesquisa.

referência já citados, “durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração”. O entrevistador pode, contudo, “tomar notas ocasionais para perguntas posteriores, se isto não interferir com a narração” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 99).

A seguir, na fase do questionamento, fiz algumas perguntas que foram resultados da própria narração dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas para transcrição literal, com o consentimento dos narradores, conforme Termo de Livre Consentimento, anexo à esta pesquisa. Segundo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), na fase conclusiva da entrevista o gravador foi desligado e eu anotei observações importantes que não foram ditas no momento da fase da narração central. Eu me apoiei nos autores, quando salientam que,

No final da entrevista, quando o gravador estiver desligado, muitas vezes acontecem discussões interessantes na forma de comentários informais. Falar em uma situação descontraída, depois do “show”, muitas vezes traz muita luz sobre as informações mais formais dadas durante a narração. Esta informação contextual se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 100).

Poucas foram as falas anotadas após desligar o gravador, pois os professores participaram de forma bem expressiva na entrevista, deixando claro seus posicionamentos quando o gravador ainda estava ligado.

Feita a coleta das entrevistas narrativas, realizei a transcrição literal, e para a análise destes dados obtidos, sistematizei categorias de assuntos que apareceram na fala de diversos professores, como forma de facilitar o meu entendimento e organizar de maneira congruente, a experiência da participação destes professores de Educação Física no processo formativo de implementação curricular, tal como ela foi vivenciada por estes atores participantes. Também me ative a pincelar falas importantes que apareceram especificamente no falar de um ou outro professor e que não foi explicitada pelo grupo, para responder a demanda desta pesquisa.

Alicerçada na metodologia de análises de entrevista narrativa em SOUZA (2014), que apresenta aspectos teórico-metodológicos da investigação narrativa, trago a análise de discurso como um desafio e possibilidade para investigar as entrevistas narrativas, de maneira compreensiva-interpretativa.

O fato de os professores de Educação Física entrevistados vivenciarem um movimento de formação coletivo, sendo eles os construtores e implementadores do

currículo municipal, me faz compreender a análise destas entrevistas como sendo de maneira compreensiva-interpretativa, identificando singularidades nas falas destes educadores e que também revelam as experiências coletivas por eles vivenciadas. Neste sentido, me aproprio das considerações de SOUZA (2014),

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43).

Para a análise interpretativa das entrevistas utilizo de uma leitura em três tempos (SOUZA,2006 apud SOUZA 2014, p. 43), “por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” Sendo assim, a interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação. Baseada neste autor, esta análise interpretativa se organizou a partir dos seguintes tempos: “Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus” (SOUZA, 2006, apud SOUZA 2014, p. 43).

Nestes encaminhamentos é que a análise das entrevistas narrativas dos onze professores de Educação Física acontece. O primeiro tempo da análise utilizo o cruzamento individual e coletivo das histórias dos entrevistados, identificando singularidades e proximidades nas falas destes entrevistados, “numa perspectiva que nasce do particular para o geral, e vice e versa” (SOUZA, 2014, p. 44).

O segundo tempo da análise, chamado pelo autor como leitura temática e unidades de análise descritivas, cumpre o papel de, a partir do cruzamento individual e coletivo do tempo I, destacar as subjetividades de cada entrevista e agrupar unidades temáticas, através da análise interpretativa-compreensiva, destacando os sentidos e significados vivenciados por cada professor de Educação Física entrevistado. Segundo o autor, “leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades das entrevistas” (SOUZA, 2014, p. 44).

Baseada nesta consideração de Souza (2014), que também cita Poirier et. al. (1999), após a leitura cruzada, organizo duas unidades temáticas das entrevistas, sendo

estas: a) Formação contínua em serviço como espaço de desenvolvimento profissional b) Implementação curricular, embates teóricos e implicações desta na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Por fim, o Tempo III – análise interpretativa-compreensiva (Souza, 2014, p. 46), vincula-se a análise, desde o seu início, “visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas”. Identifico a etapa da análise como um grande desafio, pois os professores trouxeram, ao longo das entrevistas, significados peculiares importantes sobre todo a ação na qual participaram e que respondem ao objeto desta pesquisa.

3 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A VOZ DOS PARTICIPANTES NESTE PROCESSO ARTICULADO DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 16).

Feito o Mapeamento Sistemático para identificar movimentos de formação contínua em serviço e implementação curricular para professores de Educação Física ao longo do país, e também analisado os documentos da SME de Votorantim no que tange às formações contínuas em serviço deste grupo de docentes, finalmente trago neste capítulo as considerações sobre todo o percurso, pela fala dos próprios agentes participantes. Apresento, portanto, através da análise das entrevistas narrativas e na perspectiva destes participantes, se a articulação da formação contínua em serviço e implementação curricular foi formativa, ampliando o desenvolvimento profissional, e quais as implicações desta proposta nas ações pedagógicas deste grupo de professores.

Exponho duas unidades temáticas de análise das entrevistas feitas aos onze professores de Educação Física, participantes das formações contínuas em serviço e implementação curricular do SME de Votorantim: formação contínua em serviço como espaço de desenvolvimento profissional; implementação curricular, embates teóricos e implicações desta na prática pedagógica.

3.1 Formação contínua em serviço como espaço de desenvolvimento profissional docente

Apresento aos professores de Educação Física no início da conversa, uma linha do tempo de toda a formação contínua em serviço e implementação curricular. Esta linha do tempo foi importante, para instigar os docentes no momento da fala, pois ali, eles visualizaram todo o percurso que participaram.

Confesso que estava insegura com os argumentos que viriam dos entrevistados; temia que eles não fossem fidedignos nas narrativas ou se sentissem inseguros, pelo fato de estarem sendo entrevistados por mim, a coordenadora deles e que de alguma forma eu pudesse inibi-los. Estava apreensiva para este momento, mas me surpreendi, pois, os onze entrevistados narraram suas experiências estando bem à vontade, e não se preocupando com o que de repente eu pudesse pensar a respeito da fala deles. A opção pela entrevista

narrativa foi de grande valia, pois não teve como eu influenciar ou interromper a narrativa dos docentes.

A primeira observação que trago aqui para esta análise, é o olhar dos professores de Educação Física entrevistados a respeito do que é uma formação contínua em serviço. Fica nítido para mim, que a maioria deles têm clareza de que é este um lugar de formação e que este ambiente contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes:

Eu entendo que é um horário de serviço do professor sem a presença dos alunos, dedicado aos estudos, e acredito que essa formação pode ser coletiva, né, ou individual e tem por objetivo nosso aperfeiçoamento pessoal, né, profissional e a reflexão sobre a nossa prática, e aí essa formação pode ser realizada de diversas formas, né, com leituras individuais ou compartilhadas, vídeos, debates, com palestras, e também é o momento do professor refletir mesmo, e, e analisar sobre a sua prática diária, sobre suas atividades, sobre sua didática, né, através de relatos das experiências com os alunos, também é um momento de compartilhar ideias, de projetos que deram certo e também de expor pra sua equipe, ali, seus parceiros, o que não está dando certo pra, depois, poder replanejar suas ações, corrigir (pausa) alguns erros da sua prática. (PROFESSOR K, 2020).

Ressalto neste discurso, a argumentação do Professor K, através da fala sobre “correção” de sua prática, o que na verdade entendo que ele quis dizer sobre sua visão a respeito da reflexão acerca do vivido para aí intervir neste, como influência da formação contínua na implementação e na prática do professor. Destaco, portanto, a partir do olhar deste profissional, a importância do espaço de formação como um momento de refletir sobre a prática e compartilhar experiências com os colegas. O entrevistado deixa claro a importância desta formação contínua em serviço na prática pedagógica e na aquisição de conhecimentos, assim como destaca Nóvoa (1992, p.13) “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de coletividade profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”. O Professor C complementa essas considerações:

Entendo que a formação continua é você já interferir no seu dia a dia, na sua prática diária e em cima disso é você refletir sobre a sua prática e entender o que é possível e o que não é possível em cima disso, o que pode melhorar e o que pode continuar fazendo do jeito que já fazia. (PROFESSOR C, 2020).

Identifico, através da fala deste professor, o que Nóvoa (1992) explicita a respeito da “autoformação”. O autor salienta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p. 13). Ou seja, ao mesmo tempo

que o professor se forma com as experiências compartilhadas entre os colegas, ele também passa por um processo de ser formador, ou ainda, conforme traz o autor:

Importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Os professores de Educação Física do SME de Votorantim, conforme já mencionado ao longo desta pesquisa, participam destas formações contínuas em serviço em nível de Secretaria de Educação, ou seja, saem do ambiente escolar no horário de trabalho e cumprem HTPC todos juntos, ao invés de cumprir HTPC na própria unidade escolar, onde muitas vezes, as demandas formativas não são de interesse de sua área de atuação. Essa informação relevante apareceu na fala de um professor entrevistado:

Acho bem legal a gente ter essas HTPCS da área de Educação Física, a gente troca muita coisa, muito menos burocrático do que muitas vezes é na escola. (PROFESSOR D., 2020).

Reforço o fato de que os professores de Educação Física, ao se reunirem num espaço formativo próprio, com as peculiaridades e demandas da profissão, proporcionam ricas experiências e vivências, deixando evidente que esses educadores têm a clareza que neste espaço, conseguem desenvolver-se profissionalmente.

O Professor H, que é um docente iniciante, na qual sua primeira experiência escolar foi como integrante do quadro de magistério do município de Votorantim, também compactua com a importância destas formações contínuas em serviço exclusivas para os professores de Educação Física, especificamente por ser sua primeira experiência de formação contínua. Completando a percepção deste entrevistado, identifiquei que “os contextos de trabalho é que se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 6 apud GATTI et al. 2011, p. 91). Ou seja, o ambiente possibilita um espaço de reflexão coletiva e apoia a prática do professor iniciante, conforme o Professor H relata:

É, os HTPC que nós participamos específicos em Educação Física, eu acho que são muitos importantes, na escola a gente não teria essa chance de trocar ideias de conversar sobre a Educação Física em específico, então eu acho que essa formação contínua (pausa) funcionou muito bem, para mim que não tinha outra experiência escolar. (PROFESSOR H., 2020).

Desta maneira, compreendo a importância da formação contínua em serviço como sendo parte integrante da formação do professor. Os professores se apropriaram deste espaço como um movimento de conhecimento e ressignificações sobre sua própria prática, conforme os relatos. Outro professor pesquisado também não teve experiências formativas anteriores dentro da área escolar, então nos revela que estes momentos foram de extrema importância no que tange ao aprender a ser professor:

Na verdade, eu mais aprendi do que colaborei com alguma coisa...foi um aprendizado muito bom. (PROFESSOR B., 2020).

Outro ponto bastante enfatizado pelos professores nesse momento inicial das entrevistas narrativas, foi o diferencial que o município de Votorantim trouxe em relação as propostas de formação contínua em serviço para os professores de Educação Física da rede de ensino. Sentiram-se amparados por terem um espaço legitimado de compartilhamento de experiências, por serem ouvidos e terem o direito a voz, tratando de demandas específicas da área. Nóvoa (2001) corrobora nesta reflexão, acerca do fortalecimento de espaços coletivos docentes em que o “esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino” (NÓVOA, 2001, p. 4).

Identifico ainda, a partir da fala de um dos participantes, que quando estão em espaços coletivos, com profissionais da mesma área, podem compartilhar seus anseios e dificuldades e assim, aprenderem, uns com os outros, destacando o olhar diferenciado que este município teve em relação à área de atuação deles:

Eu entendo que a formação continua é a gente estar sempre, em conjunto, né, todos os profissionais de Educação Física, debatendo os assuntos relevantes a nossa área, né, uma troca de experiências, troca de conhecimento, sempre acrescentando, debatendo as opiniões, o que dá certo, o que não dá certo, as vezes o que dá certo num grupo, numa determinada comunidade, num determinado bairro, trazendo essas experiências, né e contribuindo para a formação do professor, né, tendo um olhar diferenciado, (...) e eu acho muito importante essas formações, esses momentos mesmo dos professores de Educação Física terem esses encontros específicos né, a cada quinze dias no caso, como tem aqui, eu já trabalhei em vários municípios, e nunca tinha trabalhado num município que tinha essa rotina mesmo, esse olhar diferenciado, esse comprometimento com a nossa área da Educação Física, essa importância, esse olhar diferenciado mesmo. (PROFESSOR I., 2020).

Estes espaços legitimados de formação contínua em serviço também têm proporcionado, segundo os próprios professores, um espaço de estudos e conhecimento. Reforço, a partir da fala deste entrevistado, a importância da consolidação de políticas

públicas engajadas na formação contínua em serviço, assim como estabeleceu o município de Votorantim, e como esta perspectiva, em pensar na formação permanente do educador em seu espaço de trabalho, tem uma ação diferenciada e positiva em toda organização e concretização formativa. E isso apareceu nas falas dos entrevistados, a formação contínua como uma oportunizadora de desenvolvimento profissional, ou como diz o Professor E., “essa formação contínua em serviço é o que a gente tem feito, né, e tem clareado muito os nossos caminhos”. Pimenta (1997) contribui com essa afirmação:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática. (PIMENTA, 1997, p. 08).

Quando questionados sobre o que caracteriza uma boa formação, os professores entrevistados trazem considerações importantes a respeito da junção da teoria e da prática no espaço formativo, conforme salienta o Professor C:

Formação tem que juntar teoria e a prática, né, tem que ser as duas coisas tem que pegar a parte que de repente para você faz sentido, mas unilateral, ah, vou trabalhar uma coisa específica, mas as vezes você está englobando muito mais coisas naquilo do que você passa a imprimir no processo formativo, é a reflexão, a troca. (PROFESSOR C., 2020).

Encontro na fala do Professor C também, um discurso marcado pela dicotomização da teoria e prática, no qual, segundo o docente, uma boa formação acaba acrescentando, no desenvolvimento do professor, além do objetivo ou expectativa inicialmente planejada para aquele momento formativo. O professor não só amplia seus conhecimentos teóricos ou metodológicos, mas também, coletivamente, aprende na reflexão e compartilha com seus colegas. O currículo vivido também acontece na formação contínua em serviço desse profissional.

Sobre o que caracteriza uma boa formação, o Professor G narra que, boas experiências formativas devem dar espaço de diálogo aos docentes participantes e estar contextualizada com a realidade que estes professores vivenciam. Sendo assim,

Eu acredito que assim, essa troca entre os profissionais, e a gente poder opinar, nos opinamos em toda a construção, então eu acho que isso que é uma formação, voltada para o que a gente precisa mesmo. (PROFESSOR G., 2020).

Assim, o Professor G explicita que os docentes foram os protagonistas nesta implementação e que, o espaço de diálogo construído foi característico dessa formação

contínua. A fala ficou demarcada com o aspecto de que eles opinaram em todo o percurso de construção do currículo. Nesse diálogo de que formação para ser boa, necessita dar espaço de diálogo aos docentes participantes de maneira contextualizada, trago Pimenta (2005) afirmando que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. A autora ainda completa que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2005, p.26)

Ainda nessa discussão, Nóvoa (2017) conclui que a formação contínua se desenvolve no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente. (p.20). Completo esta reflexão com a opinião do Professor I:

Ao meu ver, a formação... a formação para ser assim, completa ou pelo menos pra tentar que seja completa, é a gente estar ali com o documento, vendo certinho o que ele está pedindo, debatendo sim, trocando experiência oral e ir pra prática, eu acho importante quando os professores trazem esses momentos mais práticos nas formações, o que deu certo, como nós já fizemos nas nossas formações, com vídeos, slides, fotos, as gravações de aulas, as brincadeiras e jogos que aconteceram nas escolas e nas comunidades deles, e ir pra prática, coisas que também foram propostas que aconteceram nas nossas formações, eu acho que quando a gente vivencia a gente acaba agregando, tendo mais bagagem, ainda pra debater e pra trazer para a vivência dos seus alunos uma coisa mais bacana. (PROFESSOR I., 2020).

Identifico, na narrativa de um dos entrevistados, que ficou nítida essa articulação, ou seja, que a implementação foi a própria ação formativa. Ressalto ainda, na fala do Professor I, a relação do estudo dos documentos com as experiências formativas que vêm da prática, articulando o que a orientação curricular delineia, mas respeitando a situação e realidade de cada escola e que esse compartilhamento de vivências entre os professores, tendo como base o currículo implementado, só fortalece o desenvolvimento docente e as ações pedagógicas com os alunos. Também o Professor J revela que “já participei de outros processos formativos, mas nenhum com ênfase de um documento oficial, né, como foi este”. Destaco, portanto, a relevância dos estudos e construção de documento orientador na formação contínua em serviço com ações que, se bem articuladas, resultam no espaço de extrema necessidade na formação do professor. Não compactuo com formação contínua em serviço para que sejam treinados, através de um currículo oficial, mas valorizo aqui o movimento realizado no município de Votorantim, que permitiu aos

professores, em seus espaços formativos, implementar um currículo sendo protagonistas, tendo um espaço de estudo, discussão e aprendizagem com seus colegas.

Outrossim, fez sentido aos participantes desta pesquisa a importância dos momentos de formação contínua, assim, como contribui Nóvoa (1992):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

É possível perceber a partir das devolutivas dos profissionais que, para todos os participantes entrevistados, as ações de formação contínua em serviço motivadas pela Secretaria de Educação do município de Votorantim oportunizaram momentos de reflexão sobre a prática e compartilhamento de experiências e os entrevistados identificaram e legitimaram estas ações de desenvolvimento profissional. Parafraseando Nóvoa (2017), concordo com o autor quando este nos revela que “não é possível formar professores sem a presença de outros e sem a vivência das instituições escolares” (p.17).

Saliento que as entrevistas narrativas proporcionaram aos próprios docentes uma avaliação de todo o percurso formativo, o que fica nitidamente esclarecido na fala de alguns educadores. Eles têm a clareza de que a implementação curricular aconteceu dentro da formação contínua e que isto foi benéfico para suas práticas pedagógicas, ou como participa o Professor D, “para mim foi uma experiência desafiadora, porque me tirou da. “zona de conforto”³² das práticas que eu já desenvolvia com os alunos”. Outro entrevistado que corrobora com esta ideia foi o Professor G:

(Pausa) ...olha, sinceramente para mim foi muito bom, assim, aprendi muitas coisas que eu não levava para minha prática e hoje e eu levo, e (pausa), ah, eu acho que é isso, para mim foi bem importante, aprendi com os outros, com as trocas de experiências, que antes eu acho que nós não tínhamos essas coisas. (PROFESSOR G., 2020).

Encontro nessa fala, indícios de desenvolvimento profissional docente, no qual os entrevistados elucidaram que o espaço formativo no qual vivenciaram, cooperou para o compartilhamento de experiências e reflexão sobre a prática, de acordo com o relato. Trago para cooperar com essa fala dos professores, Nóvoa e Vieira (2017), quando

³² A expressão zona de conforto apareceu na fala de vários entrevistados, remetendo ao sentido de sair do estado de acomodação, sentir estranheza por alguma situação e, a partir deste estranhamento, repensar suas atitudes e criar novos conceitos sobre uma determinada situação.

argumentam sobre a importância do trabalho de participação docente no compartilhamento de experiências:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores (NÓVOA e VIEIRA, 2017, p. 24).

Desta maneira, a profissionalidade da Educação Física provoca pensar a profissão docente como algo onde é necessário mais do que conhecimentos técnicos sobre a área. Aparece muito forte, nos discursos dos professores entrevistados, a importância de se pensar a carreira de acordo com o contexto aonde está inserida, que vai muito além do professor adquirir conhecimentos teóricos ou científicos sobre sua profissão e sim, utilizar destes conhecimentos para refletir e transformar sua própria realidade. E essa reflexão e transformação se, realizada de maneira coletiva, produz outros significados, provocando conhecimentos num sentido compartilhado, no qual todos podem pensar num todo, mas respeitando as peculiaridades de cada um.

Por sua vez, ao serem questionados a respeito da implementação curricular, as respostas dos professores se entrecruzam, e constato, assim, que para os profissionais de Educação Física, a formação contínua em serviço e a implementação curricular foram um movimento único e articulado, pois, as falas a respeito dos dois processos, de maneira separadas, acabam por identificar as mesmas considerações.

Apresento aqui para complementar esse diálogo, Sacristán (2017), o qual afirma que “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores” (p. 10), ou seja, a implementação curricular e a formação dos professores estão intimamente imbricados, ou conforme salienta o Professor F:

Esse processo foi muito importante, até com as nossas dúvidas, vieram pessoas que puderam contribuir com a nossa prática, né, ou fazer com que refletíssemos sobre a nossa prática (PROFESSOR F., 2020).

O Professor F ressalta, em sua fala, a contribuição de professores externos convidados pelo município de Votorantim a participarem nos momentos de estudo e discussão. Estes docentes que colaboraram nas formações contínuas em serviço, advindos de Universidades, grupos de estudos acadêmicos, conselho da categoria, provocaram nos educadores questionamentos sobre as teorias curriculares da Educação Física, trouxeram relatos de experiências de currículos implementados, promoveram debates e

impulsionaram os docentes a se tornarem pesquisadores sobre suas próprias ações pedagógicas.

Questionado sobre sua participação na implementação curricular da Educação Física, o Professor E enfatiza que esta deve ser recorrente e não se encerrar, que a implementação curricular necessita ser algo sempre revisto, atualizado e em diálogo com a prática pedagógica; além disso, o Professor E destaca que o início do movimento foi dificultoso, “a gente tem que estar sempre reavaliando, lendo e reformulando, é mesma coisa que um livro né, cada vez que você lê um livro, você lê ele com um outro olhar, então a gente tem que estar sempre estudando” (PROFESSOR E., 2020).

Reforço, através do olhar deste docente, a importância da formação como uma ação contínua, inacabada, que necessita ter uma maior atenção das políticas públicas educacionais no sentido de dar continuidade nas ações exitosas de trabalho coletivo docente. Muitas vezes, com a mudança de comandos políticos, que geralmente duram 4 anos, mudam-se as concepções de se pensar os espaços formativos, e ainda, muitas vezes, encerra-se o percurso de se pensar a implementação curricular após a homologação do currículo, como se este movimento todo se desse por encerrado. As práticas bem-sucedidas de formação contínua se dão justamente em ações ininterruptas, e a implementação curricular também não é uma ação com início, meio e fim. Currículo é a prática, currículo se constrói no cotidiano, currículo é formação contínua.

Assim, articulo a fala do Professor E com as concepções de Sacristán (2017), que apresenta o currículo, como algo que se constrói, e que “seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (p. 20). Concordo com o autor, que estes movimentos de formação e implementação curricular devem ser sempre revisitados para que façam sentido nas práticas pedagógicas e nos contextos onde estes docentes atuam, afinal, como complementa Lopes e Macedo (2011, p. 92), “o currículo não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura.”

Avigorando as considerações sobre a implementação curricular ser permanente e que não se encerra, e que deva ser sempre revisitada, aliada as oportunidades de refletir sobre a própria prática dentro de um processo, o Professor H relata sua participação nesta ação:

Tudo que é novo a gente fica inseguro, né, as vezes dá certo, as vezes não dá, né, as vezes a gente tem sempre que estar naquele processo de ação, reflexão e ação. (PROFESSOR H., 2020).

O primeiro destaque que faço no relato do Professor H, é no sentimento de insegurança que ele apresenta na implementação do currículo. Colocar em prática o documento construído coletivamente, que proporcionou uma mudança em relação às concepções que o docente versava anteriormente com seus alunos, tornou o professor também um pesquisador sobre a sua prática, pois ele passou a colocar em circulação novos saberes, novidades para ele e para seus alunos, modificando o discurso e o significado que estava acostumado a ter sobre suas vivências pedagógicas. Mais importante do que acertar ou errar, entendo que o fato do professor fazer esse movimento de experimentação e reflexão sobre a sua implementação curricular na escola já mostra um desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (1992) complementa que

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O Professor H ainda explicita o processo de ação, reflexão e ação, neste caso, sobre o vivenciado por ele, no que se refere a construção e implementação do currículo e sua prática pedagógica. Sobre isso, Nóvoa, 1992, citando Shon³³ (1990) reforça que “o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada” (p.15). Ou seja, de acordo com o autor, e acrescida na fala do professor entrevistado, essa ação, reflexão e ação age diretamente no desenvolvimento profissional docente, de maneira individual, e que pode contribuir com o coletivo de professores, nas oportunidades de compartilhamento de experiências.

Como coordenadora do grupo, identifico que, após os professores participarem de formações contínuas em serviço, passaram a se dedicar mais aos estudos para a implementação curricular e, através do compartilhamento de experiências com os colegas da mesma área, sentiram mais segurança em desenvolver suas práticas pedagógicas nas escolas, encontrando nos colegas apoio e maior repertório de ações didáticas. Em

³³ SCHON, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, apud NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Texto publicado em NÓVOA, António (coord.). - *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>.

decorrência disso, as unidades escolares, docentes e até gestores passaram a reconhecer os professores de Educação Física e valorizar suas práticas nas escolas, tendo em vista o trabalho participativo em nível municipal que estava sendo realizado.

Acredito que esse processo foi muito importante para todos os professores, pois nós conseguimos desenvolver nossas ideias e propostas, colocando no currículo aquilo que nós vivenciamos na escola. O processo foi de extrema importância, foi muito importante, exigiu da gente um estudo maior da nossa área, um conhecimento maior, e ajudou no nosso reconhecimento, dentro do nosso ambiente escolar, nos trouxe um reconhecimento maior dentro da escola. (PROFESSOR J., 2020).

Esse mesmo Professor J relata que a construção do currículo levou em consideração as vivências e experiências, possibilitando o espaço de escuta e diálogo entre os professores de Educação Física. Sobre isso, me apoio nas considerações de Sacristán (2017) ao “reconhecer a profissão docente como uma profissão de planejamento” (p. 292). E ainda, o autor contribui que o currículo é um instrumento de “formação profissional para os professores” (p. 291), e todo o seu processo de planejamento e execução têm incidência direta no desenvolvimento da profissionalização docente.

Por esse ângulo, também, fica evidente que as HTPC foram um espaço de formação democrática. Silva (2017), se apoiando nos conceitos de Henry Giroux³⁴, apresenta que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. “O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também são contestados” (SILVA, 2017, p. 55).

Um outro aspecto que destaco nas entrevistas narrativas feitas a este grupo, trata sobre a aproximação do currículo com a realidade enfrentada pelos docentes, o Professor K enfatiza que o documento foi construído a muitas mãos e de maneira democrática.

Bom, para mim esse processo de implementação curricular foi uma construção coletiva e democrática, é, porque teve a participação da maioria dos professores né, da rede em todas as suas etapas do seu desenvolvimento. Primeiro nós estudamos a BNCC, com leituras, com vídeos, com atividades em grupo, e depois nós analisamos e debatemos como seria a BNCC no nosso contexto aqui de Votorantim, organizamos as nossas ideias e esboçamos o nosso currículo (pausa) é, eu disse esboçamos, porque no ano seguinte, nos colocamos em prática esse currículo como forma de experimentação e após isso, nós novamente nos juntamos coletivamente para analisar essas experiências e debater o que deu certo e não deu certo, e assim, a gente

³⁴ Silva (2017) cita GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.

conseguiu reconstruir o nosso currículo, de acordo com nossa realidade. (PROFESSOR K., 2020).

Concordo com as considerações do Professor K., também identifico cada etapa da implementação curricular ocorrida. Este entrevistado explicitou com detalhes que o currículo foi construído em cima dos estudos da BNCC pelo coletivo de professores e que, apesar disso, foi formativo, uma vez que houve a participação de todos em todas as etapas. Também, este entrevistado se referiu a primeira versão do documento construído como um esboço, pois, assim como relatou, os professores puderam experimentar na prática o currículo para em seguida pensarem juntos na reconstrução do mesmo.

Sacristán (2017) define que “se o currículo é uma prática, isso significa que todos os que participam dela são sujeitos, não objetos, isto é, elementos ativos” (p. 165). Outrossim, reforço a ideia da participação democrática que o professor K. coloca em sua narrativa, ressaltando a importância da participação coletiva, que vai além do que se pedem os documentos normatizadores, pois, mesmo o currículo implementado da Educação Física ter sido norteado por uma legislação vigente, a construção, foi um espaço de diálogo participativo, e sobre isso, complemento também com Sacristán:

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e a ideologia de controle dominante sobre o professorado e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem. (SACRISTÁN, 2017, p. 198).

Em outro viés analisado, a respeito desta implementação curricular da Educação Física ocorrido no município de Votorantim, os docentes narraram a maneira como enxergaram esse percurso: se consideraram o percurso mais formativo ou de cunho mais burocrático. Neste momento, as opiniões se divergiram, e aqui considero uma etapa importante. Na minha premissa, como coordenadora deste grupo, o percurso todo foi formativo e gerou desenvolvimento profissional docente, porém esse olhar não se deu da mesma maneira pelos professores. O Professor A reconhece a necessidade de ser burocrático, um ponto interessante na relação com o sistema educativo e a institucionalidade da elaboração de um currículo:

Achei que ele foi mais burocrático, porque precisava ter o documento, houve essa necessidade em momentos ali de ser burocrático, porque a gente estava fazendo um documento, então não foi apenas uma formação por si, né, foi uma formação que envolveu aí um pouco do burocrático, acho que mais do burocrático. (PROFESSOR A., 2020).

No meu entendimento, o Professor A considerou o processo burocrático pelas etapas que o constituíram. Acredito que pela própria escrita do documento, a legislação vigente, momentos de tensão nas divergências de ideias entre os participantes, a obrigatoriedade de se ter um documento (que passou pelo desejo dos professores em terem um documento próprio, para a adaptação deste nas normativas federais). Também compreendo que esta ação possa ter ressignificado a maneira como o professor identificava suas aulas, e complemento com Sacristán para tentar justificar essa fala do Professor A:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal, e o próprio autoconceito dos professores. (SACRISTÁN, 2017, p. 178).

Outros entrevistados identificaram que a burocracia e a formação fizeram parte da implementação curricular, em etapas distintas,

Eu acho que as duas coisas. Não tem como fazer o formativo sem a burocracia. Estamos falando da construção de um documento, um documento que vai ser utilizado daqui para a frente, então precisa da burocracia também. É chato, é, mas é necessário, acho que a burocracia faz parte. (PROFESSOR F., 2020).

Eu acho que durante a parte de construção do currículo, foi mais burocrático, mas... (pausa) eu acho que foi meio a meio, na verdade, da parte que tinha que documentar, nesse momento, a papelada, foi burocrática. Nos momentos que eu achei que foram mais formativos, quando tinham os colegas compartilhando, do processo de determinado tema, momentos de conversa entre os colegas, mesmo, de trocas e propostas que você trazia também. (PROFESSOR H., 2020).

Para mim, o fato de os professores considerarem o movimento de formação contínua e implementação curricular como algo burocrático denota um aspecto negativo em relação ao ocorrido. Todavia os professores entrevistados mostram uma compreensão da necessidade da burocracia, como algo essencial numa construção e implementação curricular. Não me parece que a identificaram como algo ruim, e sim como uma etapa da ação da organização do currículo.

De tal modo, houve duas fases de implementação curricular, de acordo com as narrativas dos professores acima, o percurso teve sua fase burocrática no momento inicial, enquanto estavam conhecendo a proposta curricular federal, para adaptá-la no documento próprio do município. Ficou claro aqui que a grande parte dos docentes considerou

necessária, porém burocrática a etapa da construção do documento em grupo, dos momentos utilizados para estudo e escrita do currículo. Relataram também o uso de “papeladas” como algo burocrático, e consideraram esta fase cansativa. Aqui saliento que todo movimento de estudo, escrita, é árduo, porém necessário, ainda mais quando se trata de um trabalho coletivo, ao qual diversas vozes precisam ser ouvidas.

Identifico, nestas falas, o processo burocrático como a organização do currículo prescrito, mesmo este documento tendo sido organizado por eles, mas foi prescrito pelas normativas federais (no meu entendimento essa prescrição também é formativa, nos momentos em que esmiuçaram a legislação); e o processo formativo, na prática, no currículo em ação, o vivido, na maneira como implementaram o documento na escola e no compartilhamento de experiências sobre esta implementação, que levaram para a formação contínua. Para o discernimento entre estes dois conceitos de currículo que, para mim, aparecem no discurso dos professores de Educação Física entrevistados, apresento a contribuição de Sacristán (2017).

Sobre o currículo prescrito, o autor discorre que todo sistema educativo, levando em consideração sua significação social, possui uma regulação e que esta, “atua como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc.” (p. 103). O autor ainda releva que “a história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção” (p.103). Consigo identificar que, a partir do momento que o governo federal homologa uma base nacional comum para todo o país, e que, este município necessita construir seu currículo baseado nesta base comum, este passa a ser o documento que regula todo o sistema curricular do país e conduz os espaços de formação docente.

Portanto, na medida que os professores implementam esse documento construído, consigo identificar o “currículo vivido”, pois, mesmo sendo uma construção coletiva, a maneira como o professor implementa e sua prática relatada, diferencia de acordo com os sentidos que este adquire e os contextos no qual o professor se insere. É o documento curricular na prática, assim como me explica Sacristán:

O currículo na ação é a última expressão do seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma prática, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam, e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Sendo este movimento, conforme os docentes entrevistados apontaram, amparado em duas fases que se complementam, uma mais burocrática e outra mais formativa, foi na implementação, na prática relatada, no currículo vivido, que eles puderam experienciar as diretrizes do documento, sendo essa experimentação a reflexão sobre a construção burocrática e dessa maneira, levaram as considerações destas práticas para o restante do grupo, promovendo esses momentos de formação contínua na reflexão sobre suas vivências. Encontro, ainda, entrevistados que consideraram a implementação curricular puramente formativa, na narrativa a seguir.

Eu acredito que foi formativo, Re, porque a gente estava ali interagindo o tempo todo, seja na questão da documentação, seja na questão de alguma dinâmica e de alguma prática que a gente tinha que colocar, porque, tem que ter os dois, se tem que estudar e tem que colocar na prática para ver se dar certo, então, a gente fazia esses experimentos, então acho que foi bem formativo. (PROFESSOR E., 2020).

Este depoimento narra a importância da prática e na reflexão sobre esta prática na formação dos professores, portanto identificaram o percurso da implementação curricular como tendo estes elementos e assim definiram a ação como formativa. Saliento o depoimento do Professor K, que colocou que foi formativo pois contou com a participação dos docentes na implementação curricular, e que entende que o processo seria burocrático se não houvesse essa participação democrática:

Acredito que só pode ser considerado burocrático quando não há a participação dos professores no processo de elaboração, quando o documento, né, vem pronto só. “pra” gente colocar em prática ali no nosso dia a dia. (PROFESSOR K., 2020).

Concluo, tendo em vista as narrativas dos participantes, que estes identificaram, portanto, a articulação da formação contínua em serviço e da implementação curricular como um movimento com duas fases articuladas: a fase burocrática, nas ações de estudos e construção de um currículo baseado num documento federal, conforme a legislação exige; e fase formativa, nos momentos em que os professores puderam construir juntos e democraticamente esse currículo, e refletir sobre esta prática no coletivo, com os colegas da mesma área. Ambas as fases foram formativas, de maneiras diferentes, conforme apresentaram os entrevistados. A fase considerada burocrática não exige a ideia de que não foi um momento de formação, portanto, identifico que esta etapa também foi formativa. Baseada em Sacristán (2017), afirmo que o entrelaçamento entre a

implementação curricular e a formação de professores é algo possível, identificado e cheio de significados para àqueles que participam desta ação:

Costuma-se admitir que são dois os caminhos privilegiados para comunicar ideias ou teorias com a ação pedagógica: a) a formação dos professores enquanto proporcione práticas ou condicione seus modos de perceber e analisar a realidade educativa ou dê esquemas teóricos sustentadores de práticas diversas; b) em segundo lugar, o currículo, que seleciona e estrutura o conteúdo e os objetivos partindo de determinadas ideias sobre a educação, a aprendizagem, as necessidades sociais, etc. No transcurso da ação de ensinar, esses dois caminhos operam entrelaçados em alguma medida, porque o desenvolvimento do currículo na prática depende da modelação particular que os professores lhe deem. Daí que, para transferir determinados pressupostos ou ideias para realizações concretas, esses dois caminhos de comunicação se misturem, mas passando, de qualquer forma, pela formação de professores, pois o currículo como fonte de códigos pedagógicos, afinal de contas, tem como destinatário o professor. (SACRISTÁN, 2017, p. 270).

Encontro, assim, indícios³⁵ de desenvolvimento profissional docente, a partir da explicitação dos seus saberes e conhecimentos docentes evidenciados sobre o percurso no qual participaram. Esta análise interpretativa, baseada em Ginzburg (2007) destaca pormenores da atribuição dos sentidos e significados pelos professores em relação ao próprio movimento formativo e prática pedagógica. Falas a respeito de “espaços para estudo e desenvolvimento”, “processo formativo”, “reconhecimento”, “autoformação”, “espaços de formação”, “participação coletiva” me reforça que a formação contínua em serviço é um espaço de desenvolvimento profissional, assim como Sadalla e Sá-Chaves, 2008, me apresentam:

O ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares, onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes. (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 190).

Assim, minha premissa de que a formação contínua em serviço participada pelos professores de Educação Física de Votorantim foi uma ação formativa que gerou desenvolvimento profissional, mesmo encontrando alguns percalços de natureza prescrita ao longo do percurso. Deste modo, “é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes a

³⁵ O paradigma indiciário teria como foco principal “examinar os pormenores mais negligenciáveis”, de modo a encontrar nos elementos mais imperceptíveis e triviais, indícios de problemas - ou sintomas amplos e profundos. (GINZBURG, 2007, p. 144). In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas” (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p.193).

Quando os docentes são motivados a refletirem sobre suas experiências, a ressignificar conceitos e se tornarem pesquisadores de suas ações, asseguro a formação contínua em serviço como um espaço de formação de professores em horário de trabalho que contribui para o desenvolvimento profissional docente e influencia a prática pedagógica de quem dela participa. Valorizo este espaço principalmente destinado aos professores de Educação Física, e, evidenciando a prática exitosa de Votorantim, reafirmo o quanto este desenvolvimento profissional docente, provocado pela formação contínua em serviço e implementação do currículo, valorizou a profissão e as experiências dos docentes deste campo de atuação dentro das escolas, e o quanto a carreira passou a ser vista com mais importância e notoriedade neste município.

3.2 Implementação curricular, embates teóricos e implicações na prática pedagógica dos professores de Educação Física

Nas entrevistas narrativas, os professores apontaram as consequências dessa implementação curricular. Através da fala dos entrevistados, me atento as opiniões a respeito da implementação desse currículo, elaborado coletivamente. Ao serem questionados sobre como foram as implicações deste documento curricular na prática pedagógica deles, trago aqui alguns recortes:

Então, vou dar um exemplo, primeiro bimestre para a gente trabalhar as atividades africanas. É, tendo ali no currículo, faz com que você busque as novidades para trazer para as crianças, é algo que antes não, tinha, até fazia parte, mas não estava documentado, então, eu acho que agora, você tendo lá o currículo, te dá um norte “pra” você poder trabalhar com mais ênfase, daí eu trouxe algumas novidades em cima do currículo, coisa que eu não fazia antes. (PROFESSOR A, 2020).

O primeiro apontamento me relata que os profissionais sentiram uma certa segurança, por terem um documento norteador, para o planejamento e execução de suas aulas, assim como narra o Professor A. A partir do currículo, o docente entrevistado conta que buscou novidades, querendo dizer que os estudos e a implementação do documento curricular culminaram numa mudança de suas aulas, no sentido de desenvolver ações pedagógicas para práticas não antes realizadas, ampliando o repertório do professor e conseqüentemente, dos alunos.

O Professor F descreve que a implementação curricular provocou nele uma reflexão sobre o seu exercício docente, podendo ocasionar assim, o seu desenvolvimento profissional e que o currículo procurou orientar o trabalho de todos os professores, mas que não engessou, e que estes tiveram a autonomia para aplicar o currículo construído contextualizando com suas práticas, conforme relato:

Porque, assim, a gente vem de uma (pausa) aprendizagem, que a gente acha que está fazendo certo né (...), “tá” todo mundo trabalhando, permeando temas muito parecidos, pra criança não ficar perdida, pra não ficar monótono, repetido, então dar uma sequência no trabalho, todo mundo tá trabalhando, não da mesma maneira, mas seguindo uma mesma linha. (PROFESSOR F, 2020).

Fica claro, no relato do Professor F, que mesmo os docentes atuando em suas escolas, de maneiras distintas, o currículo apresenta um eixo condutor que sistematiza as ações pedagógicas como rede de ensino. A importância de o professor contextualizar sua ação didática, ou, conforme mencionei anteriormente, do currículo vivido, se faz pertinente nesta reflexão. O docente ressignificar sua prática pedagógica conforme a realidade de sua escola e as experiências que já viveu, mesmo tendo um documento orientador para seguir; a forma como este documento vai para a prática é que caracteriza o currículo, ou ainda, citando Sacristán (2017), “o significado do currículo se concretiza e se constrói em função de variados contextos, e se expressa em práticas de significações múltiplas” (p.28). Lopes e Macedo (2011), também corroboram a significação do currículo, quando apontam que “a pluralidade de saberes é decorrente da pluralidade de demandas, de articulações, de uma política que não tem uma única direção, um único processo de significação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 122).

Nesta implementação curricular ocorrida no SME de Votorantim, identifiquei o papel destes professores de Educação Física como os protagonistas. Segundo Sacristán (2017), o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos significados do currículo, organizando, a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita. Compactuo com o autor, quando explicita:

Os papéis possíveis e previsíveis de um professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido ou frente à implantação de uma inovação podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa. (SACRISTÁN, 2017, p. 178).

Penso que os professores de Educação Física do SME de Votorantim não tiveram um papel de executores de um currículo estabelecido, visto que, eles participaram

coletivamente, da construção e implementação deste documento. Da mesma forma, trago Nóvoa (1992) para este diálogo, destacando a importância do coletivo no trabalho docente, valorizando “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas” contribuindo para “a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Ainda sobre o currículo nortear as experiências pedagógicas, o Professor H, que é um professor iniciante, apresenta a implementação do currículo em sua prática como algo positivo para o seu desenvolvimento profissional:

Eu não tinha experiência escolar então para mim foi muito importante ter o currículo para dizer o que eu tinha que fazer. (...), mas o documento contribuiu de uma forma geral, se não tivesse, o que seguir, eu ia ficar perdida. (PROFESSOR H, 2020).

Uma outra consideração relevante nas falas dos entrevistados, foi que a implementação curricular no qual participaram motivou a estudarem mais, a buscarem mais informações e incentivou os docentes a ressignificar a sua área de atuação e assim ocasionando desenvolvimento profissional docente, conforme destaca Nóvoa (1992) ao mencionar a prática escolar como um espaço de formação do professor, aponta que é a formação contínua em serviço que transforma a experiência do coletivo docente em conhecimento profissional.

Consigo identificar que os professores precisaram construir novos significados relacionados ao seu fazer pedagógico, para realizarem a implementação deste documento, conforme nos salienta os Professores B e G:

Eu sentia a necessidade que eu tinha que pesquisar muito mais né. Porque no começo a gente dava aula, você dava aula com aquilo que você achava que deveria ser, lógico que você colocava lá o conteúdo dividido por jogos, dança, ginástica, mas não tinha aquilo como um norte, né, e daí com isso, eu prestei atenção que eu tive que mudar algumas coisas, por exemplo se eu fosse falar sobre um determinado assunto, não era só chegar lá e dar uma atividade sobre o assunto, eu tinha que pesquisar. (PROFESSOR B, 2020).

Para mim foi, bom, eu passei a estudar mais, e a ter uma sequência, a trabalhar mesmo com meus alunos, passando para eles o que a gente está trabalhando, como vai trabalhar, seguir toda uma sequência para eles, e ter um planejamento melhor né, não apenas como eu já acabei falando, planejar uma coisa meio que no ar, sem ter um norte para seguir. (PROFESSOR G, 2020).

Estes docentes reafirmam que a implementação curricular gerou neles uma busca por aperfeiçoamento da própria área de atuação, uma reflexão sobre as práticas antes realizadas em suas aulas e até um foco maior na organização e planejamento das aulas. Foi a partir do percurso articulado da formação contínua e da implementação, segundo os

relatos, que estes se atentaram que necessitariam mudanças e readequações nas ações didáticas que anteriormente faziam. Perceberam a importância de um movimento recorrente de busca por novos conhecimentos e que não poderiam mais desenvolver aulas da maneira que estavam fazendo.

Além disso, evidenciaram o benefício de se ter um documento norteador para conduzir suas ações docentes, auxiliando no planejamento e elaboração das aulas, sendo esse currículo pertinente a realidade deles, já que foram eles mesmos que se debruçaram nas discussões de elaboração e implementação.

Trago também um posicionamento interessante do Professor E, sobre a falta de conhecimentos na elaboração das aulas.

A gente praticava mas as vezes gente não tinha o conhecimento, o porque eu estava fazendo aquilo, qual a habilidade eu trabalhava com aquilo, então na realidade, vem de um paradigma lá de trás né, de que o professor de Educação Física dá bola, a corda e vai, (...), e antes a gente entrava e, não que a gente não soubesse, mas a gente ficava desnortado, é, e eu lembro lá atrás das primeiras rotinhas que a gente fazia, não desenvolvia né, então se você for resgatar aquelas primeiras rotinas que a gente fazia, lá era mais ou menos assim: alongamento, aquecimento, parte principal e relaxamento. E hoje não, qualquer um que pare e questione o que “tá” sendo trabalhado, a gente tem propriedade do assunto. (PROFESSOR E, 2020).

Em sua exposição, este entrevistado menciona que, por vezes, proporcionou práticas das quais não sabia para que serviam, descontextualizadas da realidade de seus alunos, sem um objetivo delineado e como algo que se repete ao longo dos anos: de que a Educação Física é um espaço de lazer que muitos professores não valorizam suas próprias aulas. Com a implementação do currículo, passou a enxergar melhor quais eram as necessidades dos alunos e quais os objetivos necessitava alcançar. Saliento através desta narrativa, o quão pouco os docentes sabem sobre a sua própria área de atuação, possivelmente por uma precarização da formação inicial, e, em decorrência disso o quanto a formação contínua em serviço se faz primordial para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, trago Nóvoa (2002) para contribuir com este relato do professor, quando este, reflete sobre sua prática e enxerga mudanças que julga necessárias. O autor afirma que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 2002, p. 57).

Destaco ainda, neste relato, o uso do termo “habilidade”, possivelmente este docente se referiu aos conceitos estudados pelo grupo a partir da BNCC, que balizou a construção do currículo de Votorantim.

O Professor E também relata a identidade da área, num currículo ginástico da Educação Física, ao dizer que suas aulas anteriores tinham uma rotina de “alongamento, aquecimento, parte principal e relaxamento”; muito provavelmente foi com base neste currículo da Educação Física que se deu sua formação inicial, e que é algo que vinha se repetindo ao longo do tempo, em suas aulas, até a implementação do currículo municipal, que é pautado por competências e habilidades. Por isso, ênfase a importância da formação contínua em serviço como fomentadora do desenvolvimento profissional docente.

Sobre a relação teoria e prática na implementação do currículo, outro docente me apresenta considerações interessantes.

Eu entendi que essa relação teoria e prática ela é um pouco relativa, e um pouco até flexível, a gente tem essa teoria, tem que ter esse fundamento, mas a prática vai estar muito ligada aquilo que é a nossa realidade escolar, então a gente consegue, né ajustar a nossa prática com toda a teoria, com todo o conhecimento que a gente tem. Ah, eu acho que a implicação é esse ajuste né, entre a teoria e a prática, porque cada escola tem a sua realidade, eu entendo que o documento, o currículo, ele dá um parâmetro, um norte para gente poder trabalhar né, mas cada escola tem a sua realidade, aí as vezes acho que é essa situação que traz algumas implicações né, de como a gente desenvolver a nossa prática pedagógica. (PROFESSOR J, 2020).

Consigo compreender o relato do professor baseada em Lopes e Macedo (2011), sendo “a prática uma temática que acompanha o desenvolvimento da teoria curricular, assumindo diferentes sentidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 141). O Professor J me argumenta a respeito da flexibilização da teoria na prática, a partir do contexto no qual suas aulas estão inseridas, ou seja, que o currículo possibilita essa intervenção da prática a partir da teoria e que é possível ajustar este documento de acordo com a realidade de cada escola. Explicito que adequar o currículo com as peculiaridades de cada unidade escolar não é acomodar a ideia de que se pode fazer um ajuste nas teorias curriculares utilizadas nas orientações curriculares, como se não houvesse um embate teórico.

Provavelmente para os docentes participantes da formação contínua em serviço e da implementação curricular, não ficou clara a diferença das teorias de currículos estudadas, ou que estas, não foram aprofundadas, deixando a entender que a confusão teórica é algo comum e possível, que não fundamenta a prática. Conforme discussões no capítulo 1 (um) desta pesquisa, os recortes de teorias curriculares distintas acabaram por

constituir um currículo “Frankenstein” que os professores de Educação Física implementaram na prática relatada, possivelmente sem saber a miscelânea teórica que havia ali.

Os entrevistados também apontaram influências deste documento implementado na prática pedagógica relatada com seus alunos, como é o caso dos docentes a seguir:

Para alguns, fez mais sentido, de você explicar aquilo que você vai fazer e mostrar um sentido para isso, por exemplo hoje a aula é sobre brincadeiras das matrizes africanas, É (pausa) a cultura nossa da Educação Física é essa, de pegar e ir para quadra, e isso está mudando, acho legal, nesse aspecto. (PROFESSOR C, 2020).

Para os alunos também foi novo, essa nova forma da Educação Física, existiu um pouco de resistência mas acredito que estamos caminhando, eles já estão acostumando, no qual, eles têm mais, eu sinto que eles têm mais... são protagonistas, do que a gente ficar mandando ou fazendo... a gente dá orientação e tem um retorno deles, tem essa devolutiva, e eles já estão entendendo isso e está sendo gratificante. os alunos não tinham o hábito na verdade, né, de ouvir a proposta do bimestre, ou a proposta da semana, de expor o que eles conheciam, de trazer o que eles já conheciam, de ouvir um pouco o que a gente tem, de vivenciar jogos e brincadeiras e atividades novas, então eles tinham uma visão diferente, alguns ainda tem, mas isso a gente tá modificando aos poucos, não é de uma hora pra outra, com bastante conversa, e, eu senti um pouco de resistência, até pra eles mesmo entenderem, a importância de estar trocando essa experiência, de estar ouvindo, de estar expondo. (PROFESSOR I, 2020).

Os professores, nestes relatos acima, denotaram que as aulas passaram a ter mais significado para os alunos a partir do documento implementado, entretanto, que o embate na implementação foi um campo de resistência por parte dos alunos em compreenderem as mudanças didáticas que os docentes colocaram em prática. Os professores passaram a possibilitar espaços de diálogo e protagonismo aos alunos, da mesma maneira que tiveram do SME de Votorantim, na formação contínua em serviço onde construíram o currículo.

Muito possivelmente, as aulas de Educação Física destes docentes, no período que antecedeu a implementação do novo currículo, não eram espaços democráticos, ou havia pouco exercício da democracia, no sentido de que o professor já vinha com sua aula planejada (ou nem isso) e os alunos eram apenas executores das ações pedagógicas docentes. Essa ruptura no significado das aulas, colocou os alunos como centrais no dever educativo, denotando que, embora houve dificuldades, o docente buscou ressignificar as aulas, ampliando o seu desenvolvimento profissional, já que, apesar dos percalços, conforme relatou o Professor I acima, foi um caminho que trouxe gratificações.

Ainda nesse diálogo sobre os alcances deste documento implementado na prática pedagógica com os alunos, de acordo com os relatos,

Eu percebi que os alunos conseguiram entender um pouco melhor sobre as aulas, sobre as atividades, sobre o que eles estavam fazendo. (PROFESSOR J, 2020).

Eu me surpreendi assim, muito, porque eu achei que seriam assuntos que os alunos iriam questionar, é... iriam ter pouco interesse, e na verdade, assim, foi ao contrário, eles gostaram muito, (pausa) e teve muita participação, muito interesse sobre o assunto, (pausa) e em relação assim, a estrutura das aulas, em relação a se aprofundar mais no conhecimento do assunto, pesquisas, trabalhos em grupos, aulas com vídeos, aulas (pausa) com leituras, como eu já trabalhava, eu já trabalho nessa escola há um tempinho, eles já estão acostumados, então não tive dificuldades com isso. (PROFESSOR K, 2020).

Embora as minhas aulas sejam muito mais práticas, que eu acho que nessa fase das nossas crianças, elas não têm que ficar dentro da sala de aula, eu tenho que mostrar na prática, mas também fazer rodas de conversa, reflexões, (...) com isso, deixar eles serem protagonistas também né(...) fazê-los refletirem sobre o que eles fizeram, promover a reflexão nos alunos, a gente saber que eles estão aprendendo. (PROFESSOR F, 2020).

Da mesma maneira que os professores foram provocados a refletirem sobre suas práticas nos horários de formação coletiva e colocaram essas reflexões na implementação curricular, igualmente estes docentes instigaram os alunos a fazerem reflexões pertinentes sobre os temas trabalhados nas aulas, conforme apontam os relatos acima. Assim como os docentes refletiram entre si, também passaram a desenvolver essa reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando um espaço de escuta e diálogo ao alunado. A gestão democrática dos processos vinculados à implementação curricular conduzida pelo SME Votorantim foi parar nas aulas e nas falas dos professores.

Eu acho que melhorou nessa questão da conscientização deles do que. “eu aprendo em Educação Física”. É impressionante, hoje eles sabem argumentar sobre conceitos da aula, então essa criticidade em cima dos alunos, então é bom, para mim e para eles, para mim porque é aquilo que nós não estamos cem por cento, então “pra” mim é bom porque eles estarão me cobrando, pra me policiar pra eu estar estudando, pra correr atrás pra eles, e pra eles por terem essa consciência, que não existia, a uns três anos atrás. A partir do momento que a gente estuda é uma auto cobrança. Quando não é cutucado, a gente acomoda. (PROFESSOR E, 2020).

Em todos esses discursos dos entrevistados, fica explícito que as ações formativas articuladas com a implementação do currículo influenciaram mudanças significativas no entendimento dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Identifico a compreensão dos alunos, a partir das falas dos professores, sobre as propostas que estavam participando nas aulas e que estes passaram a contextualizar as práticas corporais vivenciadas e, ainda, que este movimento de estudo, pesquisa e auto cobrança dos professores em relação ao seu trabalho, disseminou nos alunos a mesma nuance.

Do mesmo modo, fica evidente nas entrevistas narrativas que os alunos começaram a ser protagonistas das aulas, pelas avaliações dos professores, e a terem mais interesse e criticidade sobre os temas trabalhados e se tornaram mais reflexivos no que tange o processo pedagógico e as práticas vivenciadas, da mesma forma como ocorreu com os docentes participantes da formação contínua em serviço e implementação curricular. Isso fomentou professores mais interessados em promover práticas diferenciadas, em serem pesquisadores de suas ações, que conseqüentemente proporcionou mudanças nos alunos, que passaram também a dialogar e refletir mais durante as aulas, buscando conhecimentos. Todavia estas mudanças não foram notadas de uma hora para a outra, os participantes também relataram que não foi fácil e que houve resistência por parte dos alunos, pois fazem parte de um processo em andamento, da mesma maneira que os professores passaram e passam constantemente pela mudança, impulsionada pela formação contínua em serviço articulada à implementação curricular.

Trago novamente Sacristán (2017) para este diálogo. O autor afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (p. 16). Sendo assim, conforme apresentado, o documento construído contou com dois caminhos teóricos, de um lado impulsionado por exigências normativas, e por outro, com concepções atuais da Educação Física.

Através da fala dos docentes durante as entrevistas, as formações contínuas em serviço dos professores de Educação Física tiveram três momentos: uma primeira fase, mais formativa, em que estes se debruçaram nos estudos do currículo cultural da Educação Física, uma segunda fase, considerada pelos professores, mais burocrática, no qual o grupo precisou adequar a construção do documento curricular com a legislação vigente, ajustando as propostas pedagógicas a uma base nacional comum brasileira, homologada. Um terceiro momento foi identificado, nas entrevistas, também como sendo formativo, no que tange os aspectos da implementação deste documento construído na prática pedagógica relatada.

O que ocasionou, em todo o percurso, foi que os professores encontraram uma configuração comum de pôr em prática essas duas frentes curriculares: construíram um currículo a partir das exigências da BNCC, que aponta embates de correntes diferenciadas (já que não poderiam fugir da legislação brasileira) e implementaram, um currículo da Educação Física adequado às necessidades de Votorantim, com ações práticas, pensando estarem utilizando conceitos próprios do currículo cultural. O próprio currículo construído, utilizando expressões da BNCC, apresenta esta interface:

Cada prática corporal propicia ao sujeito acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (VOTORANTIM, 2020, p. 211).

Ou seja, os professores se apropriaram dos termos da BNCC em seus planejamentos, como uso de habilidades e competências, conforme o currículo da cidade de Votorantim preconizava, mas a metodologia das aulas foi pautada no currículo culturalmente orientado, provocando assim, um hibridismo das teorias curriculares. Apresento outro excerto do documento construído, relacionado ao currículo cultural, que delinea, de maneira resumida, que o coletivo de professores optou pelas “proposições didático-metodológicas baseadas no currículo cultural da Educação Física” (VOTORANTIM, 2020, p.218). Essas proposições, que embasaram a prática pedagógica relatada pelos dos docentes, são apresentadas a seguir:

Mapeamento, quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontra-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Portanto, durante o mapeamento, não há padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, os professores empreendem várias atividades. Atividades de Ressignificação, ou seja, atividades nas quais os alunos são convidados a produzir novos significados às práticas corporais, seja reinventando regras, adaptando formas de organizá-las, experimentar novos formatos, além de avaliar coletivamente a eficácia das próprias produções. Atividades de aprofundamento e ampliação, o primeiro termo significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo, procurando desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. O segundo termo refere-se ao ato de recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente aquele que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos. Registro e a avaliação, estes facilitam a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. A avaliação do currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica, para além das observações, os professores registram as ações didáticas desenvolvidas, os encaminhamentos efetuados e as respostas dos educandos. Também recolhem e arquivam exemplares dos materiais produzidos pelos durante as aulas. (BONETTO, 2014,³⁶ apud VOTORANTIM, 2020, p. 219.).

Entretanto, o currículo da Educação Física de Votorantim denuncia o uso das “competências específicas para a área da Educação Física”, ressaltando que “em

³⁶ BONETTO, P. X. R. NEIRA, M. G. Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção: A reflexão e a prática no ensino; vol. 8). Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul. /dez. 2014.

articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (VOTORANTIM, 2020, p. 216).

Esse embate teórico ocasionado na implementação curricular da Educação Física no município de Votorantim e apresentada em capítulos anteriores é nítida para mim, na fala dos professores entrevistados, porém não é clara para eles, pois eles hibridizaram o currículo, não identificando que as teorias curriculares se divergiam, mas que havia atravessamentos entre elas.

Nesse aspecto, nenhum professor questionou a miscelânea das correntes teóricas. Para uma parte dos professores entrevistados, fica evidente que eles ainda desconhecem o currículo cultural e seus desdobramentos, conforme os discursos marcados dos entrevistados a seguir:

Não foi 100% possível na prática, o caminho teórico construído na proposta curricular, porque a gente não teve tempo hábil, eu não tive tempo hábil, né, justamente por também ficar preocupada em dar conta de todo conteúdo e a proposta cultural que a gente se baseou, lógico, além da BNCC, o currículo cultural ele de certa forma, exige mais tempo pela questão do aprofundamento, e como tinha muito conteúdo e eu fiquei muito preocupada em dar conta dos conteúdos, não havia tempo de ter esse aprofundamento e tal, e eu me sentia, nossa to burlando o currículo. (PROFESSOR D, 2020).

Eu tenho colocado em prática a BNCC e o currículo cultural, tenho tentado fazer, claro que as vezes a gente encontra algumas dificuldades, (...) entendeu, então muitas coisas que eu faço com eles é no dia a dia ali na aula né, mando eles pesquisarem em casa, com a família, fazer um levantamento com a família, mas eu não tenho um cem por cento ainda né, falta mais participação da família. (PROFESSOR F, 2020).

Eu senti que... (pausa). No primeiro momento eu não estava trabalhando a parte cultural, estava muito mais na prática, aí depois das formações eu consegui captar isso, e consegui dividir, não trabalhava nenhuma e nem outra, não dava prioridade nem pra uma abordagem ou outra, eu trabalhava as duas, então eu sempre tinha nas aulas uma parte teórica, de contextualização e depois a prática, isso foi um pouquinho difícil pros alunos aceitarem, eles estão muito acostumados só com a prática, mas isso foi modificado depois e eles, também acho que passaram a apreciar isso. E enquanto considerações, acho que...seria, na minha opinião, interessante, trabalhar a parte cultural de forma gradual, assim, no primeiro ciclo, o objetivo ser mais movimento, mais parte prática, do que cultural e conforme vão seguindo os anos, conseguir inserir mais a parte cultural de forma gradual, acho que isso seria importante. (PROFESSOR H, 2020).

Nas falas destes professores, fica perceptível que não compreenderam a impossibilidade das propostas implementadas e buscaram, cada um à sua maneira, justificativas para esta própria compreensão, ao narrarem a respeito dos caminhos teóricos construídos.

Penso que, se houve essa confusão na escrita, claramente esta confusão perpetuou na implementação curricular, assim como Lopes e Macedo (2011), “há sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que o constituem” (LOPES e MACEDO, 2011, p.10).

O Professor D destaca que não foi cem por cento coerente a utilização do currículo cultural da Educação Física, por conta da falta de tempo, pois esta concepção exige um maior aprofundamento de ações pedagógicas. Questões a respeito da falta de tempo e preocupação em vencer conteúdos atrelados a uma dificuldade em aprofundar os assuntos trabalhados, apresenta a confusão teórica na prática relatada dele. Outra narrativa que apareceu foi sobre o currículo cheio (muito conteúdo) e preocupação em burlar o currículo, demonstram a dificuldade que o docente teve em colocar em prática o currículo construído, levando em conta os aspectos técnicos de sua prática pedagógica a partir da sua fala.

Um outro discurso ficou marcante para mim, sobre a participação da família nas ações do docente da escola, como se isso fosse algo próprio do currículo cultural, além disso, alguns professores de Educação Física, ao narrarem sobre esse caminho teórico construído, associaram o currículo cultural como algo relacionado a aulas teóricas, ficando explícito que não houve entendimento da proposta. O Professor H aponta que não estava trabalhando a parte cultural pois lecionava mais na prática com seus alunos, como se o currículo cultural não abrangesse práticas corporais, fosse apenas algo de cunho teórico. Na verdade, o currículo cultural apresenta outra relação com a prática, não uma prática fragmentada, executora e não crítica, e sim ações contextualizadas, democráticas e participativas.

Por fim, uma fala no sentido de promover um conhecimento “gradual” de acordo com a série, ou ano, numa perspectiva do currículo cultural da Educação Física demonstra a mistura do currículo desenvolvimentista com o currículo cultural, como se fosse possível este diálogo.

Entendo que, sendo a formação contínua em serviço construído por correntes teóricas hibridizadas, estas acabaram por influenciar e confundir a implementação curricular e, conseqüentemente, o discurso e a prática do professor. Para outra parcela dos entrevistados, acabou sendo de forma natural essa miscelânea de correntes teóricas, conforme o relato a seguir:

Bom, estudamos bastante, vimos contribuições de abordagens diferentes, vimos a parte do currículo cultural, que a gente de certa forma já trabalha, mas

não com a rigorosidade que eu acho que essa abordagem coloca pra gente, tem coisas que eu sou a favor, tem coisas que eu não sou tão a favor assim, né, então como eu falei anteriormente, a gente trabalha com várias abordagens, então não dá pra trabalhar com uma única só, lidamos com várias clientelas, várias culturas, então a gente não pode focar num tipo só, e quanto a implementação eu acho que é isso, a gente refletir, analisar, porque as vezes o que eu acho que é o certo, outro acha que não tá legal, vamos trocar, vamos contribuir, o que eu posso usar o que eu não posso usar, então eu acho que é nesse sentido. (PROFESSOR F, 2020).

Ficou entendido para este professor que há uma naturalidade ao utilizar currículos da Educação Física (ou como ele apresenta, abordagens) diferentes de acordo com contexto da escola. Esse conflito curricular vem sendo contado historicamente na Educação Física, desde os currículos de formação de professores, como já discurssei nesta pesquisa e ainda faz sentido nas práticas pedagógicas atuais, no chão da escola. Sobre esse discurso do Professor F, Neira e Nunes (2009) argumentam a respeito:

É possível notar o mesmo fenômeno na tentativa atual de fazer convergir e unificar as várias propostas curriculares da Educação Física. O discurso propagado defende uma apropriação do que há de melhor em cada forma de pensar e ensinar a Educação Física. Ora, seguindo o que até aqui foi discutido, quem tem o poder de selecionar e classificar tal requisito? Vale alertar que a defesa de uma proposta mista que contemple com parcimônia os currículos, desenvolvimentista, globalizante, educação para a saúde, crítico e/ ou pós críticos, constitui-se, na verdade, em um procedimento que apaga os significados anunciados pelos textos de maior criticidade, promovido pela avalanche neoliberal. Ouve-se com frequência que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, convém uma ressalva, para a formação de um humano comum a certos interesses. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 199).

Nesta perspectiva, é plausível conjecturar que o docente, ao tentar difundir currículos distintos da área de acordo com o que convém, acaba por denunciar uma Educação Física que não respeite o protagonismo, a democracia e espaço de diálogo do alunado, eximindo a criticidade das aulas e tornando os alunos executores de ações conduzidas pelo professor, conforme este almeja. Da mesma forma que discursos de hibridização de diversas propostas são relevantes, ou que “temos que pegar o melhor de cada concepção”, acaba por direcionar o que àqueles que estão à frente do poder ou do conhecimento querem, diminuindo as chances de ações que estimulem o pensamento crítico sobre os temas selecionados para as aulas.

Como consequência deste discurso conflituoso, nesta lógica, apresento o relato contraditório do Professor C, quando argumenta sobre a implementação curricular com a BNCC e o currículo cultural. Num primeiro momento, o professor relata ser possível abordar as duas correntes distintas, no sentido de provocar nos alunos a valorização das aulas, conforme apresento a seguir:

Deu para atingir as duas partes né: a parte da BNCC por ser uma coisa mais organizada, tem um esqueleto, então achei legal, e a parte do currículo cultural com ressalvas, se você tiver um bom senso você consegue trabalhar legal também, acho que agrega bastante, porque é a forma de você trabalhar até para levarem mais a sério a Educação Física e para fazer sentido as coisas que você está fazendo. (PROFESSOR C, 2020).

Este entrevistado aponta que o currículo cultural da Educação Física não apresenta uma organização, uma estrutura e, por sua vez, a BNCC traz essa organização. Todavia, que o currículo cultural valoriza a área e ressignifica as ações pedagógicas do professor.

No entanto, o próprio Professor C, do relato anterior, num embate de forças a respeito das correntes teóricas que utiliza em suas práticas, defende outro currículo da área no qual acredita:

Então, pra mim foi um choque de realidade, pelo seguinte fato, eu, na minha opinião nós estamos passando por uma mudança muito grande e que nós que já estamos a algum tempo na área, não estamos acompanhando, só que assim, a gente tem que ter peito para continuar defendendo aquilo que a gente acredita, porque como eu falei, surgiu o currículo cultural né, nessa história, na minha opinião, é legal o currículo cultural, é legal, é interessante, porém você tem que parar e pensar se isso vai refletir na questão do sedentarismo das crianças, são muitas aulas teóricas, muito conteúdo teórico que acaba por contribuir com o sedentarismo, tem que ser crítico nesse aspecto, ainda mais trabalhando com criança. (PROFESSOR C, 2020).

Entendo que o Professor C, nesta narrativa, também atrelou o currículo cultural às aulas teóricas, apresentando uma resistência sobre a proposta curricular. Além disso, ele cita o aspecto do sedentarismo que é discurso do currículo saudável, e, ainda, assume não estar acompanhando as mudanças da área da Educação Física por ser docente a um bom tempo. Saliento que o professor não tem que concordar ou aceitar tal proposição curricular, pois o movimento de implementação é este mesmo, um embate de forças, um processo coletivo é conflituoso, são pontos de vistas distintos sobre uma mesma área de atuação sendo levados para o grupo.

Outros professores não conseguiram ou tiveram dificuldades identificadas por eles em trabalhar com o currículo cultural da Educação Física, da maneira como foi implementado, conforme narra o Professor G:

Olha, eu segui, mas... (pausa) é eu acredito assim, o currículo cultural eu tenho um pouco mais de dificuldade de trabalhar com ele, né, mas assim, ajudou bastante na pratica assim, não deu para ser fiel a um só, foi uma mistura mesmo, e a BNCC contribuiu bastante para mim. (PROFESSOR G, 2020).

Estes profissionais relataram suas dificuldades de implementação do currículo e identificaram isso em suas práticas. Por um lado, pode ser uma dificuldade de

compreensão da proposta, apontando uma fragilidade na formação contínua em serviço, e por outro, podem simplesmente não terem concordado com a proposição do currículo cultural, indicando aí uma resistência em relação ao processo. Para terminar, houve docentes que já trabalhavam nessa perspectiva de misturar teorias curriculares da Educação Física e não encontraram dificuldades, conforme o Professor K:

Trabalhar aquele tema como um todo, a parte cultural daquele assunto né, então, eu sempre buscava o conhecimento prévio dos alunos, analisava o que eles já sabiam sobre o assunto, aí eu buscava é mostrar pra eles o que era aquele assunto depois de analisar o conhecimento deles pra eles entenderem um pouquinho melhor, através de vídeos, imagens, aí nos começávamos com a prática, eu sempre buscava (pausa), eu pedia pra eles algumas pesquisas pra casa, pra eles trazerem algo a mais sobre aquilo, depois eu sempre propunha algumas atividades pra mim avaliar eles pra saber se eles estavam entendendo sobre o assunto, acho que na parte então de organização, estrutura das aulas assim, eu não tive muita dificuldade, mas eu comecei a passar (pausa) mais temas, né, que eu não estava acostumada a trabalhar com os temas e que estavam bastante presentes na BNCC, né, como brincadeiras indígenas, danças africanas, danças indígenas, temas assim né, que eu até trabalhava, mas não de um forma mais é, profunda, assim, eu digo, é, com um tema propriamente dito, estava sempre dentro de outro tema, né, assim, é, brincadeiras indígenas na semana do dia do índio, ou brincadeiras africanas dentro da consciência negra, então, é, eu passei a trabalhar com temas, assim, que são tão, tão importantes, mas de uma forma mais (pausa reflexiva) detalhada, vamos dizer assim. (PROFESSOR K, 2020).

O Professor K demonstrou que planeja suas aulas de acordo com o currículo de Votorantim, que por sua vez apresenta conceitos da BNCC, porém que sua prática com os alunos já vem sendo feita a algum tempo numa proposta de currículo culturalmente orientado, através dos conhecimentos prévios dos alunos (mapeamento), uma análise e reflexão acerca dos temas propostos, um aprofundamento e ressignificação das práticas e com registro e avaliação das propostas. Também salientou que a BNCC e o currículo do SME de Votorantim desmistificaram a ideia de um trabalho pautado em datas comemorativas, dando uma maior abrangência a temas importantes e que antes eram discutidos apenas em determinadas datas e sem aprofundamento. Este professor relata que o currículo proporcionou um maior “leque” de possibilidades de temas para serem trabalhados com os alunos e claramente apresenta uma mistura conceitual, já que aponta os “conhecimentos prévios” como se fossem concepções exclusivas do currículo cultural da Educação Física.

Durante as entrevistas narrativas realizadas com este grupo do município lócus da pesquisa, eles discursaram a respeito das dificuldades observadas no momento da escrita do documento da primeira versão e, após levar esta primeira versão para a prática,

contaram como foi a ação de reflexão sobre esta etapa e como se deu a reescrita da segunda versão do documento curricular.

Os docentes apontaram como a principal dificuldade na escrita da primeira versão, o trabalho coletivo. Sobre isso, Nóvoa (2003) afirma que, ser professor, é “construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência” (NÓVOA, 2003, p. 11). Chegar num consenso, sendo o grupo de professores heterogêneo e que vêm de formações e experiências docentes distintas, foi uma dificuldade considerada por quase todos os entrevistados, apesar de entenderem que essas divergências e atravessamentos fazem parte do trabalho em grupo, conforme é ressaltado, a seguir:

A principal dificuldade foi a divergência de ideias, uns tinham uma linha de trabalho, outros tinham outra, eu acho que essa foi a maior dificuldade, entrar num consenso do que seria relevante ou não, né, para levar para o currículo mesmo, para construir o currículo, essa foi a maior dificuldade, o que é normal em trabalhos coletivos. (PROFESSOR C, 2020)

O professor C coloca em pauta a necessidade do consenso para a construção do currículo. Entre os docentes entrevistados, houve distintas interpretações acerca do trabalho coletivo, em que explicitaram que se faz pertinente chegar num acordo para se alcançar um determinado objetivo. O professor F complementa essa informação:

Eu acho que a maior dificuldade era entrar em consenso, as pessoas, né igual eu falei, interpretam de maneiras distintas, tanto que, uma das primeiras dificuldades que nós encontramos foi que colocamos muita coisa no documento, e na hora que nós fomos para a prática, nós percebemos que tinham muitas coisas que precisavam ser adequadas. Eu tive muita dificuldade e eu acho que foi uma dificuldade de todos nós, que era dar conta do recado, dar conta da quantidade, da quantidade de conteúdo, até a nossa formadora nos corrigiu, né, falando que nesse trabalho a gente não ia trabalhar com conteúdo, a gente ia trabalhar temas, não importava seguir toda a risca o que estava lá, nós tivemos bastante dificuldade quanto a isso e eu fui uma pessoa que falei eu não vou conseguir dar conta, eu não vou ter tempo pra tudo isso, será que eu to fazendo alguma coisa errada? Né, então eu acho que foi o medo de todos os colegas que começaram a implantar, então eu acho que a gente foi com muita sede ao pote, e acho que era muita informação e daí na hora que a gente foi colocar em pratica é que sentimos a dificuldade. (PROFESSOR F, 2020).

Mas será que há consenso? É importante que se tenha consenso, sendo o currículo, um campo de disputas? Há saberes melhores do que outros? O próprio movimento formativo dos professores de Educação Física foi um espaço de construção de significados, no qual as disputas de seus próprios conhecimentos e vivências estavam em jogo. As pessoas significam ou ressignificam o que está ao seu redor, manifestando e

articulando estes significados em diferentes formas de linguagem. Assim, o currículo não consegue fechar um significado, já que ele é um campo contestado de significação.

O Professor F também apresenta questionamentos interessantes. Além de apontar a necessidade de consenso, aparece em sua fala uma noção de hierarquia. Quando explicita que eu, como a coordenadora do grupo, corriji a maneira como estavam enxergando o currículo, este entrevistado demarca a influência de uma hierarquia implícita, não querendo dizer que não houve autonomia por parte dos docentes na implementação do currículo, e sim, que essa hierarquia não vem da formadora, mas que permeia a formação e implementação, fazendo parte do processo. Aparecem conflitos no discurso do docente, quando marca a minha correção, expondo a escolha pelo trabalho com temas, e não por conteúdos, onde, na verdade, os temas são uma forma de organizar os conteúdos, que deixam de ser lineares e são articulados em uma temática.

O Professor F aponta que houve um discurso entre os docentes no sentido de não desprivilegiar ações de um professor em detrimento de outro, e por isso, acabaram por colocar muitos conteúdos no documento curricular. O excesso de informações no documento da primeira versão também foi uma dificuldade apontada pelo docente. Acredito que isso ocorreu porque, como foi um trabalho de cunho coletivo, os participantes não quiseram deixar de contemplar todos os temas que o grupo propunha, e acabaram por encher o currículo de informações, as quais não foram alcançadas por todos, conforme muitos mencionaram, por falta de tempo e por não “darem conta” de vencer o conteúdo. Também acredito que foi uma dificuldade de entendimento da proposta, os professores se sentiram obrigados a cumprir todo o conteúdo, sendo esta, uma prática corriqueira em teorias curriculares de embasamento tecnicista, já que, é uma cobrança dos sistemas educativos o fato de se ter normas avaliativas aplicadas às escolas, independente da corrente teórica que embasa, as provas são aplicadas e as escolas recebem notas ou índices, se fazendo natural, o atingimento de uma sequência pedagógica pré-estabelecida.

Na verdade, a proposta contemplava o trabalho através de temas, no qual, a partir das unidades temáticas do currículo construído (jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esportes e lutas) o professor decidiria em conjunto com os seus alunos, quais as práticas corporais seriam estudadas. Não era necessário que o educador trabalhasse todos os temas apontados no currículo, numa sequência ou linearidade. Por exemplo, se a unidade temática era “danças regionais”, caberia um mapeamento do docente, juntamente com seus alunos, de quais danças seriam exploradas e que fossem passíveis de significado para

este grupo. Sendo assim, mesmo se as escolas, num determinado bimestre e orientadas pelo currículo do município, necessitassem trabalhar alguma unidade temática, cada escola e cada professor teria a autonomia de trazer os temas mais significativos para o contexto no qual se inserem. Nesse embate, Silva (2017, p. 123), coloca que “a atitude pós estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também nas questões de conhecimento”. Assim, na visão pós estruturalista, o conhecimento é temático e não linear e os temas são campos de circulação de saberes.

Contudo, apresento como ficou, por exemplo, a matriz curricular de Educação Física, do segundo ano do ensino fundamental, que mostra claramente a hibridização das teorias curriculares:

SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VOTORANTIM			
COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA			
2º BIMESTRE			
2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SITUAÇÕES DIDÁTICAS
DANÇAS	(EF02EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeira rítmicas e expressivas), respeitando às diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF02EF12) Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto regional	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento; • Vivência e resignificação; • Aprofundamento e ampliação; • Registro e avaliação.
BRINCADEIRAS E JOGOS	(EF02EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho. (EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento; • Vivência e resignificação; • Aprofundamento e ampliação; • Registro e avaliação.

Figura 03. Matriz curricular do 2º ano do ensino fundamental (2º bimestre). Fonte: Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim (2020).

Outra dificuldade exposta nas entrevistas foi a de escrever um documento que nunca existiu dentro do município, ser algo novo, os professores sentiram a responsabilidade deste documento estar de acordo com o contexto municipal e não ser algo apenas que exista no papel, assim como contribui Sacristán (2017) “o currículo marca os aspectos e as margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade” (p. 107), conforme nos relata o Professor D:

Eu acho que foi justamente por nós, como grupo, professores da rede municipal de Votorantim não termos... um currículo né (risos), um guia, uma base antes, é, as práticas dos professores eram muito diferentes entre si, então adequar todo mundo a uma coisa só, acredito que tenha sido uma das maiores dificuldades. (PROFESSOR D, 2020).

O Professor D aponta que os professores possuíam práticas pedagógicas muito distintas entre si e que fazer essa adequação foi uma grande dificuldade. Não julgo

pertinente esta fala da maneira como o docente se expressou, pois entendo ser impossível adequar a todos, para que todos façam as mesmas coisas, de uma maneira única. Creio que o professor quis dizer que a adequação é no sentido de se ter um documento orientador para seguir, e não na forma como cada docente vai tecer suas ações didáticas, pois isso, compete a cada um em cada contexto onde atua, conforme explicitado anteriormente.

Encontro nos relatos um discurso muito comum entre os próprios docentes da área de Educação Física: a dificuldade de elaborar textos, planejamentos. Os professores repetem este discurso como uma justificativa para o campo, por ser a área das “práticas”. Muitas vezes eles nem sabem por que falam dessa maneira, provavelmente repetem um discurso erroneamente falado por alguém, como se isso fosse algo que caracterizasse o professor de Educação Física. Mas falar que esse profissional tem dificuldades de escrever, de colocar no papel suas ideias, que este professor não gosta de estudar, infelizmente é um discurso muito problematizado entre os docentes deste campo de atuação, que conforme relatam os Professores E e J:

A gente não tinha o hábito de documentar isso e de transcrever, então eu acho que essa tenha sido a maior dificuldade, da gente ter esse entendimento para transcrever e foi ótimo porque a gente começou a entender mais o que estava sendo feito né. (PROFESSOR E, 2020).

Fazer a escrita da primeira versão, foi um pouco difícil porque a gente tem muitas ideias, muitas propostas, muitos objetivos né, mas as vezes a gente tem dificuldade de colocar no papel, já que a princípio a nossa área é, nossa área é prática, né, então acho que essa escrita, fazer essa versão nos ajudou a ter um fundamento maior sobre a nossa disciplina, né, favoreceu o nosso estudo, porque a gente teve que estudar mais pra poder estar escrevendo esse documento, né, e dessa forma, assim, valorizando a nossa área e a sua importância no processo pedagógico. (PROFESSOR J, 2020).

O Professor J, no discurso acima, também evidenciou que a ação de construção e implementação do currículo gerou desenvolvimento profissional docente, ao relatar que a oportunidade valorizou a área e a importância no processo pedagógico.

Os professores também discursaram a respeito da reescrita do currículo (segunda versão), após este ter sido vivenciado, praticado nas escolas, colocando em circulação o currículo em ação e a reflexão sobre a prática. Essa etapa de implementação do currículo na ação é uma etapa essencial de reflexão pois, parafraseando Sacristán (2017), “o currículo se justifica na prática, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula” (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Todos ponderaram esta etapa da implementação curricular como primordial, pois puderam refletir sobre suas práticas a partir da experimentação de um documento,

construído por eles. Consideraram o fato de que puderam discutir e refletir sobre as potencialidades e fragilidades para, a partir destas reescrever o currículo.

Lembro daquela atividade que nós fizemos no HTPC, com a ideia de cada grupo, a gente fez em grupo de colocar, refazer, então ali, possibilitou a esse momento de você opinar e falar o que deu certo, então a gente colocou ali no grupo algumas situações que deram certo e que não deram, o que precisava ser revisto, refeito, então eu acho que aquele momento foi um momento fundamental de concretização do currículo(...) Sim, depois da revisão, sim, acho que esse documento ficou de acordo com a nossa necessidade e de acordo com o que a gente pode fazer, né, eu acho que ele realmente é o correto para nossa realidade. (PROFESSOR A, 2020).

Trabalhar na prática foi muito bom, porque daí a gente foi vendo o que dava certo e o que não dava, né. A segunda versão ajudou muito na minha prática pedagógica. Bem mais prático. (PROFESSOR B, 2020).

Sim, eu acho que a revisão do documento após a prática ajudou muito na reescrita da segunda versão, também acredito que a segunda versão facilitou a minha prática pedagógica. (PROFESSOR D, 2020).

Com certeza. Ajudou porque foi possível apontar as fraquezas do currículo. (PROFESSOR H, 2020).

A partir dos relatos acima, ficou evidente que os docentes consideraram a experimentação do currículo e sua posterior reescrita como algo positivo na implementação. Os professores puderam colocar para o grupo suas vivências, e o coletivo levantou as principais potencialidades e fragilidades do currículo em sua primeira versão. As potencialidades foram apontadas no sentido de ser um documento vivo e que permitiu uma fase de experimentação na prática, que está de acordo com as características e contexto do local, foi elaborado de maneira coletiva e democrática, por aqueles que o utilizam, além de nortear o trabalho do professor de Educação Física no que tange organização e sistematização das temáticas, porém deixando a autonomia docente para identificar, juntamente com os alunos, quais temas seriam trabalhados.

Ao serem questionados de quais seriam as fraquezas do currículo implementado, os entrevistados levantaram informações a respeito da quantidade de conteúdos selecionados ser extensa, o que dificultou o aprofundamento dos temas com os alunos e a percepção do coletivo de professores foi unânime quanto a necessidade de reorganização dos conteúdos.

Possibilitar um espaço de escuta e diálogo aos docentes nesta implementação curricular, mesmo este currículo tendo sido elaborado em cima de uma legislação obrigatória, impulsionou-os a refletirem sobre suas práticas e se colocarem, dentro da

reescrita curricular, como os protagonistas, colaborando para seu desenvolvimento profissional docente.

Ainda sobre o percurso da revisão e reescrita, o Professor E atenta que esse embate deve ser constante:

Para a gente entender que tinha alguma coisa errada, você tem que colocar na prática. Colocamos na prática (...) a gente reestruturou, e ainda acho que, como já te falei, cada vez que você lê um livro você lê de uma outra forma, então teve um primeiro processo, teve um segundo processo, e eu acho que esse processo é eterno, você tem que estar sempre reavaliando porque sempre vai ter alguma coisa para você realinhar. (PROFESSOR E, 2020).

Concordo com o Professor E, quando este discorre que o documento curricular necessita ser sempre revisitado para atender as necessidades dos alunos, e que esta reescrita deve ser recorrente. Por isso saliento a importância da formação contínua em serviço como um espaço garantido e cíclico para os professores terem a oportunidade de revisitarem os documentos curriculares sempre que necessário, promovendo eterno debate e momentos coletivos de estudo, aliando suas práticas ao documento orientador implementado. Reforço que as políticas públicas devem investir sempre nestes espaços de formação e que estas oportunidades formativas sejam constantes, e não sejam interrompidas em finais de gestões públicas, como se o ciclo se desse por encerrado. O currículo foi homologado, mas a formação é contínua e, só assim, nesta periodicidade formativa, é que teremos de fato um desenvolvimento profissional docente.

Além disso, o entrevistado conta a importância da formação contínua em serviço, articulada com a implementação curricular, que este movimento tenha uma continuidade formativa e reflexiva, assim como me apresenta Nóvoa (1992 p. 18) “a formação deve ser encarada como um processo permanente”, ou seja, que o espaço coletivo não seja interrompido após a homologação³⁷ do currículo da cidade de Votorantim, assim como destaca o Professor H, “temos que continuar trocando experiências e revisitando o currículo, o currículo não é engessado”. Neste sentido, Neira e Nunes (2009) complementam que

Daí atribui-se à escrita-curriculo um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 229).

³⁷ A homologação do currículo ocorreu em maio de 2020.

Dando sequência, encontro na fala de outros entrevistados, a importância do documento curricular ter sido construído coletivamente e ser flexível, com possibilidades de adequação conforme a realidade na qual está inserido, e do “não engessamento” curricular apontado pelos docentes, que o documento construído por eles permite uma flexibilização, pois ninguém melhor que o professor para atender as necessidades e singularidades de seu alunado:

Fico feliz de estar participando deste documento e sei que, o que a gente “tá” fazendo é feito pelo professor mesmo, por quem está na escola mesmo, quando nos dá a flexibilidade, né, a gente tem um documento, o essencial, mas cada um, naquelas habilidades que estão ali, naqueles temas, pensar na sua comunidade, né, será que isso aqui é viável para minha comunidade? Porque aquilo que está ali é uma sugestão, nada é engessado, para o professor, porque o professor é que sabe o que seu aluno precisa. E nosso documento facilita isso, e pela formação, embora o documento esteja ali, ele não é engessado, isso ficou bem claro nas nossas formações. (PROFESSOR F, 2020).

Identifico na fala do Professor F, um embate de forças teórico-curriculares. O professor, numa mesma frase, se refere as habilidades (BNCC) e temas (currículo cultural da Educação Física), hibridizando o currículo. O docente aponta ainda que é plausível ser flexível na implementação do currículo de Votorantim, o que, no entendimento deste discurso denota que eles podem optar por um ou outro campo teórico. Acredito que a flexibilização discursada pelo professor se refere ao fato de que, mesmo tendo um norteador, as peculiaridades de cada escola são respeitadas. Porém, como ele emenda a narrativa com o uso de habilidades e temas, sua fala expressa a confusão gerada através do currículo construído sobre essas duas bases teóricas.

As autoras Lopes e Macedo (2011), vêm em discordância a respeito da possibilidade de um documento construído ser implementado na prática, pois admitem que o ato de se construir um documento implica num caráter científico, se distanciando dos significados atribuídos às práticas dos docentes:

Há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES e MACEDO, 2011, p.26).

Conforme mencionei ao longo da pesquisa, minhas percepções sobre a implementação curricular modificaram-se assim que fui debruçando-me nos estudos para a escrita desta dissertação. Exatamente neste caminho, trago autores que falam sobre

currículo e implementação curricular que em alguns momentos se contradizem. Sacristán (2017), numa concepção crítica, apresenta o currículo como um documento possível de ser organizado, e que possibilita a ação do professor de acordo com a realidade escolar ao fazer a implementação e é nessa interface que concordo com o autor. Porém também compactuo com Lopes e Macedo (2011) no trecho acima citado, no sentido de que os currículos, ao serem “usados” (grifo meu) nas escolas, perdem totalmente seu significado se não forem construídos e articulados pelos próprios docentes, como foi o caso do ocorrido em Votorantim. A citação das autoras faz todo o sentido se o currículo vier pronto, elaborado por pessoas desconectadas da prática e da realidade escolar, o que, tenho que concordar, que esta implementação seria um fracasso.

No meu entendimento, o que está em disputa é a participação docente nas políticas de implementação curricular, pois só o professor, que conhece o contexto onde atua, pode de fato, atribuir significados para o currículo.

O Professor K narra a importância de refletir e avaliar constantemente a prática pedagógica, sobre a importância da participação coletiva e do compartilhamento de experiências nesta implementação curricular da maneira experiencial, como foi o ocorrido no SME de Votorantim:

Acredito que (a experimentação) ajudou muito (na reescrita), eu nunca tinha participado de uma construção de documento assim, né, que a gente pudesse fazer um esboço, pudesse construir um currículo, colocado numa fase de experimentação e depois numa fase de revisão, eu acho que para saber se algo dá certo, nós precisamos experimentar, vivenciar e depois avaliar, né, eu acho que é importantíssimo a gente avaliar sempre a nossa prática, né, refletir a nossa prática sempre, para depois replanejar, e é isso que nós fizemos com o nosso currículo, primeiro nós refletimos ele na prática e depois nós analisamos tudo aquilo que deu certo e o que não deu certo, eu acho isso importantíssimo pra sempre melhorar a qualidade da nossa prática pedagógica. Eu acho que o processo de experimentação ajudou muito a compreender, a entender a proposta da BNCC, né, (pausa) sobre pensar nos temas relacionados com a realidade dos alunos mesmo, e como a gente ia trabalhar com esses temas, nos ajudou muito, colocando em prática e depois com a troca de experiência com os outros professores ajudou muito a replanejar as nossas aulas. (PROFESSOR K, 2020).

Segundo este professor, a experimentação ajudou a entender a BNCC, o que, para mim ficou explícito que a base comum foi mais bem compreendida nesta fase da implementação. Mesmo o currículo de Votorantim tendo sido elaborado a partir da BNCC, mas adaptando com as características locais e pensando estar sendo utilizadas proposições do currículo cultural, aparece neste discurso o fato de que o currículo foi construído apenas com apoio da base nacional brasileira. Este profissional também atenta

a respeito da reflexão sobre a prática e da importância da participação coletiva em espaços de formação para o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, Nóvoa (1992), agrega na fala deste professor, enfatizando a importância da formação contínua como um espaço de formação docente e compartilhamento de experiências, conforme discursa,

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. (NÓVOA, 1992, p. 19).

Afirmo, juntamente com este autor, que os momentos de aprendizagem coletiva, conforme o realizado no município de Votorantim, favorece a legitimação destes espaços formativos e da mesma forma, estes espaços de escuta e diálogo docente contribuem para o desenvolvimento profissional. Uma coisa complementa a outra: o espaço complementa a formação e a formação complementa o espaço e “firma” (NÓVOA, 2017) a profissão docente.

Questionados sobre o que faltou na implementação curricular articulada a formação contínua, os entrevistados ficaram divididos. O Professor A entendeu que não faltou nada, que o processo foi formativo e completo:

Eu acho que praticamente, para a formação do documento não faltou nada, porque nós tivemos ali os momentos de discussão, troca de experiências, positivas e negativas, então eu acho que assim, que da maneira como foram feitas as formações, acho que não faltou nada. (PROFESSOR A., 2020).

Já a grande parte dos professores de Educação Física entrevistados relatou que o que faltou foram as vivências nos momentos de formação contínua em serviço, atreladas ao currículo construído, ou seja, compartilhar experiências práticas a respeito do documento estabelecido. Concordo com os entrevistados, pois o currículo se expressa na prática, e o tempo disponibilizado na implementação foi curto, o que, ao meu ver, escasseou o compartilhamento de experiências em forma de oficinas neste período, ficando os encontros formativos primordialmente destinados para os estudos, reflexão e revisão, conforme salientaram.

Eu acho que a gente poderia ter trocado mais experiências práticas mesmo né, a gente ficou, (pausa) trocamos as ideias juntos, porém assim, não fizemos nada em prática, ficou mais na questão da construção e do estudo. (PROFESSOR G, 2020).

A questão do tempo disponibilizado para a construção e implementação do currículo foi um discurso que apareceu na fala de quase todos os entrevistados. O Professor F relata que o tempo foi pouco, e por isso, faltaram subsídios e as experiências práticas na formação. O Professor I narra que o período disponibilizado para a formação contínua em serviço (uma vez por semana, a cada quinze dias) foi escasso para dar conta da demanda da implementação curricular e faltou tempo também para dar espaço de diálogo a todos os docentes envolvidos.

Eu acho que talvez pelo nosso tempo, é, faltou a parte mais prática, nossa área é uma área que precisa de prática, a gente fica na teoria, mas a teoria para nós não funciona sem a prática. (PROFESSOR F, 2020).

O que faltou? Tempo...(...) Então assim, pra todo mundo falar, expor e trazer a sua prática mesmo, duas horas de HTPC a cada quinze dias, eu acho que, assim, não é o suficiente se a gente pudesse, ter mais encontros, ou de alguma maneira organizar, tentar pôr, por exemplo, ah, cada grupo vai apresentar e ter um tempo determinado de fala, pra não ficar fugindo, ou um grupo maior falar ou as vezes deixar passar batido, organizar o tempo da fala, não deixar se perder dentro do assunto, por que a vezes a gente fica angustiado querendo expor o que você vivenciou ali, o que aconteceu com você, porque é o momento do professor e a gente sente a necessidade de falar o que a gente passa né. (PROFESSOR I, 2020.).

Nestes trechos das entrevistas, me deparo com duas situações. O tempo para a construção e homologação do documento curricular foi um entrave, o SME necessitava homologar o currículo da Educação Física junto com as orientações curriculares dos outros componentes curriculares (pois fazem parte de um mesmo caderno), então eu entendo que nesse sentido, tenha faltado planejamento das fases da implementação e que não atendeu a demanda específica da área de atuação, já que, o discurso empregado é de que a Educação Física é considerada um campo de vivências. Mas também sinalizo que talvez os professores ainda compreendam que a prática, apoiada num cunho tecnicista do “saber fazer” pudesse ser essencial para a implementação. Defendo que o debate teórico parecia ser mais importante e que, mesmo assim, como pude notar, não foi suficiente e que a prática relatada deveria ter acontecido de maneira articulada com a teoria.

Ainda neste embate, o Professor K explicita que faltou colocar o currículo construído na prática, em como seriam organizadas as aulas de acordo com o novo documento.

Bom, nós estudamos a BNCC, nós construímos nosso currículo, analisamos, colocamos em prática, depois nós reelaboramos, reorganizamos novamente o currículo, mas eu acho que faltou a formação em como colocar em prática o nosso currículo, talvez com mais relatos de experiências dos professores para compartilhar ideias, (...) é, acho que faltou isso (...), em pensar em como vamos

fazer, como vamos organizar a nossa aula de acordo com esse novo currículo. (PROFESSOR K, 2020).

O Professor K também aponta para a questão do “como fazer”, e me reporto que o tempo foi escasso, no meu entendimento, não pela falta de vivências práticas, como os professores apontaram, mas com maior aprofundamento nas teorias curriculares. O currículo cultural da Educação Física não prevê modelos prontos de experiências para serem copiadas ou adaptadas, e acredito que era isso que os participantes estavam esperando, num pensamento tecnicista da profissão. Talvez, numa próxima fase pós homologação do documento, os docentes pudessem relatar suas experiências no sentido de atribuir significados para cada temática realizada, não servindo como amostra para os outros professores, e sim para refletirem e compartilharem sobre as próprias experiências.

Ressalto que estas narrativas foram além do que eu desejava investigar. Percebo embates teóricos na proposta curricular construída e identifico, a partir da fala dos entrevistados, a falta de tempo e de troca de experiências entre os docentes envolvidos. A necessidade de compartilharem com o grupo as ações pedagógicas desenvolvidas em suas unidades escolares foi uma fragilidade da formação contínua em serviço. Foi identificado pelos entrevistados que este movimento de compartilhamento de experiências é fundamental. Acredito que isso se deu por conta de o grupo necessitar atender ao cumprimento da legislação e das cobranças burocráticas em um curto espaço de tempo.

Penso ser importante salientar que este enfrentamento de forças compõem o campo da formação contínua. Por isso mesmo, o planejamento e a avaliação em todas as etapas se tornam essenciais – para a reorganização de demandas e procedimentos, a fim de que o percurso seja reavaliado a todo momento. Àqueles que se encontram a frente de coletivos de professores devem se atentar a condizerem a formação contínua com as reais necessidades do grupo e ressignificar o percurso formativo, sempre que necessário.

Todavia, encontro indícios de desenvolvimento profissional docente na formação contínua em serviço vivenciado por eles, em etapas diferenciadas, assim como apresenta o Professor F:

Está trazendo qualidade para a nossa prática, tirando dúvidas, com os parceiros, trocando com os parceiros, porque nós temos dúvidas também então a gente precisar estar junto com os nossos para trocarmos essas dúvidas e um ajudar o outro. (PROFESSOR F, 2020).

O Professor F ressalta a dúvida e a necessidade de se fazer presente em grupos docentes. A dúvida faz parte da construção do conhecimento e a formação contínua

auxilia na questão como dimensão positiva do coletivo. Ser pertencente a um determinado grupo reforça a identidade docente e o aprendizado mútuo, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Nos momentos finais da entrevista, os professores de Educação Física foram estimulados a falar o que eles consideravam que deu certo em toda a implementação curricular, e o que, na opinião deles, não deu certo. Sobre os pontos que deram certo em todo esse movimento, destaco algumas falas. O Professor A relata como positivo o fato de o documento ter sido construído pelo próprio grupo

O que deu certo eu acho que foi a experiência que a gente teve, que foi revista e ele ter sido construído pelo grupo, eu acho que quando você ouve outras pessoas, você acaba tendo uma visão diferenciada. (PROFESSOR A, 2020).

O entrevistado destaca a importância do compartilhamento de experiências e da formação contínua em serviço como espaço de valorização do docente e desenvolvimento profissional. Além disso, demarca em sua fala a mudança do olhar nas ações cotidianas docentes e que sem a formação contínua, não seria possível detectar estas novas possibilidades. O Professor I reforça a fala do Professor A e vai além:

O que deu certo eu acho que foi essa troca, de estar proporcionando aos profissionais esses momentos, a gente teve que sentar e estudar mesmo e proporcionar ao professor esse momento de ele falar, de trocar essas experiências, de falar, o professor teve a voz ativa para participar de um documento no qual ele está ali no dia a dia, não foi uma coisa já pronta, e vai lá e aplica, vai ser dessa maneira. (PROFESSOR I, 2020).

Ainda destaco, na fala do Professor I que mesmo o processo contando com trâmites burocráticos, foi um espaço de estudos e compartilhamento de experiências, e que os participantes puderam opinar a respeito de um documento construído, que não foi algo trazido de maneira pronta e acabada. O horário próprio, reservado para fins pedagógicos e a ação do coletivo de professores impulsionam o espaço de estudo, porque nos ritmos institucionais e cotidianos do professor isto pode perder-se, mesmo com a vontade de estudar, esse movimento pode se distanciar se não houver um espaço próprio para este fim.

Propiciar estes espaços de aprendizagem coletiva e reflexão sobre a própria prática, conforme o ocorrido com estes professores de Educação Física do SME de Votorantim, criam condições de aperfeiçoamento de maneira mais significativa e contextualizada e assim proporcionam desenvolvimento profissional. Gatti (2003) conclui esta afirmação:

Assim, formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e níveis de informação diversificados, constituídas com o objetivo de entrosar elementos do contexto existente com novas experiências, parecem ser o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou criação de novas práticas. (GATTI, 2003, p. 11).

A autora defende a ideia da importância da existência de lugares de compartilhamento de experiências, conteúdos, de conhecimento, como locais legitimados de formação. Me apoio nas considerações e reforço o valor da formação contínua em serviço no desenvolvimento profissional docente, em que a interação ressignifica a prática do professor, de acordo com os relatos, pois dá ênfase na ideia do aprender uns com os outros. Complemento com o discurso do Professor K,

Bom o que eu acho que deu super certo, essa construção do currículo coletiva e democrática, né, com a participação de todos os professores, com as trocas de experiências, também a parte de experimentação, eu acho que deu super certo, porque foi muito importante para a gente analisar a nossa prática. (PROFESSOR K, 2020).

O entrevistado salienta a parte da experimentação de um currículo construído e legitima as ações desencadeadas pelos professores, dentro de cada unidade escolar. Esta oportunidade de experimentação e esta visão sobre o trabalho coletivo que proporcionou a reflexão sobre a própria prática corroborou o desenvolvimento profissional deste coletivo docente.

Outra questão relatada pelos entrevistados, a respeito do que deu certo na articulação da formação contínua em serviço e da implementação curricular, na visão deles, foi o aspecto formativo dentro de todo este percurso profissional, ressaltando a aprendizagem.

Eu acho que o processo todo deu certo, porque foi um processo de aprendizagem, tanto para nós, quanto para os alunos e para os coordenadores. (PROFESSOR H, 2020).

Neste sentido, o Professor H resume o objetivo final alcançado na participação do grupo nesta articulação: foi um espaço formativo que culminou o desenvolvimento profissional, não só docente, mas também para as equipes gestoras, e conseqüentemente, interferiu na aprendizagem dos alunos. A valorização da Educação Física nas escolas municipais de Votorantim também foi um aspecto notado pelos entrevistados aonde

colocaram que, a partir da formação contínua, puderam aperfeiçoar suas práticas e estas, foram notadas pela comunidade escolar, melhorando a profissionalidade destes docentes.

Sobre os aspectos que não deram certo na implementação curricular atrelada à formação contínua em serviço, um dos relatos mostrou que o tempo foi pouco para a implementação, conforme mencionado e que poderia ter sido melhor se fosse possível mais tempo hábil para a construção e experimentação do currículo. Também concordo com essa fala do Professor A e ainda, acredito que deve haver sempre uma fase de reescrita, que o currículo deve sempre estar em fase de experimentação, e nunca achar que ele está pronto e acabado:

Talvez o tempo, que a gente teve para fazer essa implementação, acho que o tempo foi rápido, talvez se nós tivéssemos um pouquinho mais tempo, poderia ter sido mais trabalhado essa implementação, acho que o tempo foi como se fosse um inimigo para fazer esse currículo, porque nós tivemos pouco tempo de experimentar. (PROFESSOR A, 2020).

Trago ainda para este diálogo, professores de Educação Física entrevistados que enxergaram esta implementação como algo que ainda está em processo, que é inacabado e que necessita estar em constante estudo e revisão, e por isso, não identificaram o embate como positivo ou negativo, e sim como algo que precisará ser revisitado sempre, fazendo parte do estudo e formação, do professor e do grupo como um todo, elucidando que não foi um caminho falho, e sim um percurso formativo importante, caracterizado por ação, reflexão e ação, com o intuito de buscar sempre o melhor, com as possibilidades que temos:

Não tem certo e errado, tem o vamos tentar, vamos melhorar, vamos rever, vamos remapear, reavaliar, isso é uma constância, assim como a avaliação dos alunos é constante, o nosso estudo tem que ser constante, as coisas mudam todo santo dia. (PROFESSOR E, 2020.)

O que não deu certo, porque a gente ainda está no processo da implementação, acho que não existe o que não deu certo exatamente, eu acho que é o que a gente pode estar melhorando, é continuar com essas formações, é proporcionar para os professores esses momentos de troca, (...) então acredito que, não que não deu certo, e sim o que a gente pode estar melhorando, então através dessas formações, através dessas trocas de experiências, acredito que a gente vai sempre cada vez mais estar melhor, pra gente profissional, a metodologia, a didática de trabalho as vezes, e pro aluno também né, porque toda vez que a gente tem a ação, a reflexão e ação, acho que sempre que a gente vai pra ação, a gente melhora, sempre tem essa melhora o objetivo é sempre esse ação, reflexão e ação. (PROFESSOR I, 2020).

O Professor I apresenta em sua fala, noção de que houve desenvolvimento profissional, e que este percurso foi considerado formativo à medida que os professores

identificaram os encaminhamentos de reflexão sobre a própria prática e o trabalho em grupo desenvolvido. O fato de não se ter identificado uma falha, mas sim que tudo faz parte de um processo de formação, concorre com que o Nóvoa trata sobre formação permanente do professor: “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Na fase conclusiva, anotei algumas considerações que os entrevistados narraram que considero importantes trazer para o fechamento desta análise. Procurei anotar com o máximo de rigor possível esta última etapa da entrevista narrativa e destaco aqui a importância de haver, dentro da escola, ou de ambientes formativos, um espaço de escuta do professor.

A opinião deles, a respeito do que foi a implementação curricular, caracteriza esse ato de ouvir. Eu, como a coordenadora pedagógica deste grupo de professores, passo a entender muito melhor o que foi esse movimento a partir dos discursos dos participantes, e também compreendo que, como parte integrante desse grupo, ainda temos muito o que melhorar, porém estamos a caminho, diante disso, destaco a fala conclusiva do Professor B, “a gente aprende muito mais do que ensina” (PROFESSOR B, 2020).

Outra fala que merece destaque, que retorna o discurso do caminho teórico definido para a implementação do currículo é a do Professor D, que encerra sua entrevista argumentando que “a miscelânea entre o currículo cultural e a BNCC não está sendo de coisas antagônicas ou antagonistas entre si, é possível esse diálogo” (PROFESSOR D, 2020). Acredito que os professores ressignificaram suas experiências a partir do instrumento (currículo) que dispunham, mesmo sendo este, construído por eles mesmos e utilizando duas correntes tão distintas. Eles acabaram por “ressignificar” suas práticas de maneira culturalmente orientadas a partir da BNCC e essa configuração foi o caminho possível. Sobre essa questão, Sacristán novamente dialoga a respeito do “currículo prescrito” e do “currículo vivido”, e concordando com o autor, é desta forma que enxergo o ocorrido na implementação destes professores de Educação Física do município de Votorantim:

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, porque, para ele, o currículo não é neutro, mas desperta significados que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como um mero aplicador ou um obstrutor em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo, cujo papel consiste mais em adaptar do que em adotar tal proposta. (SACRISTÁN, 2017, p. 175).

Por fim, trago duas falas que considero importantes, pois demonstram a satisfação e gratidão dos professores entrevistados em participarem da implementação curricular, ao qual salientam que não tiveram esta oportunidade em outros municípios.

Para finalizar, eu gostaria de agradecer porque é a primeira vez que eu faço parte de um documento como esse, a importância, volto a dizer, desse documento ter sido feito pelos professores, né, essa história do documento vir pronto, né de pessoas que não estão no chão da escola, então eu não posso colocar tudo no mesmo pacote e achar que é a mesma coisa, né, (...) e a gente deixou o professor conseguir encontrar uma solução com a sua comunidade. (PROFESSOR F, 2020).

Ah eu gostaria de falar que eu sinto muito orgulho, sou muito feliz dentro do município, eu acho que tem um olhar bem responsável pelos nossos alunos, eu acredito que é uma das melhores redes que eu já trabalhei, e esse olhar profissional, esse olhar diferenciado para a Educação Física, no caso aqui no município, da educação infantil até o quinto ano, eu acho que é de grande valia. (PROFESSOR I, 2020).

O Professor I também ressalta em seu discurso a profissionalização docente, ocasionada pela oportunidade de participar de uma formação contínua em serviço como a proporcionada pelo município de Votorantim, ao qual o SME, segundo o entrevistado, teve um olhar diferenciado para o trabalho dos professores de Educação Física, valorizando a categoria e colaborando com o desenvolvimento profissional do grupo.

Aqui, finalizo a análise destas entrevistas, trazendo para mim um olhar avaliativo sobre todo a formação e implementação curricular destes professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, no qual estive a frente. Foram identificados enfrentamentos sim, algumas falhas de percurso, mas acredito que propiciar um ambiente coletivo, que possibilitou o espaço de escuta e diálogo aos seus participantes, foi o principal resultado de todo o caminho percorrido, deixando claro que esses professores alçaram um desenvolvimento profissional docente nesse caminhar. Hoje posso dizer que este grupo é mais coeso, motivado a melhorar suas práticas, compartilham muitas experiências e se ajudam mais, além disso a formação contínua fomentou neles o gosto do estudo e da leitura. Analiso a experiência de maneira positiva, apontando enfrentamentos de forças e embates, principalmente de cunho teórico, ao longo do percurso e que, fazem parte, pois esses embates precisam existir em espaços de formação e implementação. Os processos coletivos são movimentos de instabilidade, de conflitos e de atravessamentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS

A elaboração e o desenvolvimento do currículo passam a ser vistos como uma prática artística ainda inimaginável e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego que instabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 233).

Início esta parte conclusiva da pesquisa respondendo à pergunta inicial, apresentada no título deste estudo. A implementação curricular da educação física escolar foi uma formação contínua em serviço, para este grupo de professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim? Os relatos apontam que foi uma experiência no âmbito do desenvolvimento profissional, com características um tanto quanto peculiares. Outrossim, o Mapeamento Sistemático realizado no início da pesquisa, com o objetivo de fornecer pistas do panorama de ações de formação contínua articuladas com currículo ao longo de nosso país, já apontou alguns caminhos, que também foram identificados nas análises, tanto documental, quanto das entrevistas narrativas.

O Mapeamento Sistemático trouxe, através das pesquisas levantadas, a formação contínua em serviço como um espaço essencial de formação docente, especificamente aos professores de Educação Física. O trabalho coletivo, o diálogo e compartilhamento entre os pares, são tidos como os principais pontos positivos do processo, no sentido de que contribuem para a formação dos professores e potencializam graduais transformações nas práticas relatadas pelos docentes, dando indícios de desenvolvimento profissional a todos os participantes.

Ações de trabalho coletivo, como esta, realizada em Votorantim, possibilitou o espaço de escuta e diálogo dos docentes, fortalecendo e incentivando os grupos que deles participam. Esta pesquisa teve a pretensão também em colaborar com os estudos do campo para a área da Educação Física, no que tange aspectos da formação contínua em serviço específica para docentes especialistas e ampliar os estudos relacionados ao currículo nesta interface.

Entretanto, o Mapeamento Sistemático também apontou possíveis embates relacionados aos estudos curriculares com coletivo de professores de Educação Física brasileiros, que também foram identificadas nesta pesquisa, como ser inviável o fato de desconsiderar o docente na construção e implementação curricular, as dificuldades de colocar em circulação um documento construído, e o hibridismo conceitual na área da Educação Física, que complexificam o diálogo em torno do currículo.

A finalidade desta pesquisa foi analisar, através da fala desses profissionais envolvidos no processo, se a articulação entre a formação contínua em serviço e a implementação curricular foi formativa que fomentou um desenvolvimento profissional e quais as implicações desta proposta curricular na prática relatada destes, de maneira a identificar as inconsistências deste percurso, compreendendo de que maneira as teorias curriculares escolhidas foram implementadas na prática e defendendo a formação contínua em serviço como um espaço coletivo legitimado. Minha premissa era a de que foi uma ação formativa e que esses dois movimentos, a implementação curricular e a formação contínua em serviço, se articularam, e essa implementação foi um espaço de formação na prática que ocasionou desenvolvimento profissional docente.

Esta articulação entre a formação contínua em serviço e a implementação curricular foi positiva nos aspectos coletivos do grupo; e sendo este grupo tão heterogêneo, com conhecimentos acadêmicos, pessoais e sociais, formados em licenciatura em educação física com características peculiares, conforme apresentei no decorrer da pesquisa, o espaço de formação complementa a implementação, assim como o contrário também ocorre, fomentando o desenvolvimento profissional docente e colocando em circulação discursos, num embate de forças, que influenciam o que se espera e o que se pratica de um documento curricular. Conforme este desenvolvimento profissional foi crescendo, o processo de implementação curricular foi atravessando a formação contínua, como se um alimentasse o outro e sua importância fosse indivisível.

O objetivo da formação oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, de implementar as Orientações Curriculares com os docentes de Educação Física foi um embate de forças curriculares, porém quando analisamos a prática educacional relatada pelo professor, notamos que através do compartilhamento de experiências e diálogo que ocorreu entre eles no momento de formação, os levaram a uma reflexão sobre suas práticas o que gerou mudanças nas mesmas. Além disso, os professores relataram mudanças não somente profissionais, mas também pessoais.

As mudanças profissionais apontadas pelos professores vão de encontro à valorização da área da Educação Física dentro do município de Votorantim. Profissionais engajados, mais bem preparados, um coletivo que compactua ideias, que é participativo e que se ajudam mutuamente só fomentaram uma melhor visibilidade da profissão perante os demais educadores da cidade, pois é comum ouvir dos gestores que as aulas de Educação Física melhoraram muito no decorrer deste período.

As transformações pessoais aqui apontadas perpassam o desenvolvimento profissional docente. A formação contínua em serviço, que impulsionou momentos de estudos, vivenciada pelo coletivo de professores, incentivou alguns a prosseguir paralelamente nos estudos. Tenho relato de docente que se matriculou em cursos isolados da área, outros iniciaram cursos de especialização e ainda tenho fala de professor que começou a participar de grupos de estudo da área da Educação Física escolar. Ainda, tivemos algumas aprovações em concursos públicos da região, e entre os primeiros classificados, e o argumento dos aprovados resume justamente que a própria formação contínua realizada em Votorantim culminou a aprovação destes que optaram por um novo concurso público em outro município pelo atrativo salarial.

Os indícios de desenvolvimento pessoal e profissional evidenciados nas entrevistas narrativas estão marcados pelo fortalecimento da “auto participação” ou participação compartilhada deste coletivo de professores nos momentos da formação contínua em serviço. Destaco que, conforme Nóvoa (1992), os professores, quando em espaços próprios de formação, se tornam formadores e formados pelo grupo no qual estão inseridos. O compartilhamento de experiências, o reconhecimento de um espaço próprio para escuta e diálogo, a importância de serem protagonistas num documento curricular, construído e implementado por eles, fomentou nos participantes a busca por mais estudos e reflexão sobre a própria área de atuação. Estas ações, conforme os relatos, estimularam mudanças na prática pedagógica, com os alunos, e gerando confiança em seu próprio trabalho, pois os professores narraram que, a partir da formação contínua em serviço, se sentiram mais engajados e que diminuiu a insegurança, conforme destacaram, têm mais propriedade para falar da própria área de atuação.

O fato de a implementação curricular ter sido articulada como espaço formativo destes professores, também me dá pistas de desenvolvimento profissional, no que tange os aspectos coletivos deste movimento desta construção. Num primeiro momento, alicerçados pelas concepções pós- críticas da Educação Física, mesmo que de maneira superficial, os professores sonharam um documento curricular amparado no currículo cultural da Educação Física. Com o advento da BNCC, mesmo necessitando organizar o currículo a partir da base comum brasileira, os docentes tiveram a oportunidade de juntos, discutir, estudar, construir um documento que fosse, para eles, algo possível de ser utilizado como norteador em todas as unidades escolares do município. Um documento pensado pelo coletivo de professores, para o coletivo deles. Que, na implementação, apesar de alguns percalços, cada profissional de Educação Física tivesse a autonomia de

significar as suas aulas, respeitando o contexto de cada unidade escolar, já que, identificaram, em seus estudos, que mesmo as escolas sendo de um único município, cada uma delas contava com sua cultura, com suas particularidades e suas identidades.

Contudo, segundo apontado na pesquisa, houve embates de cunho conceitual, neste percurso de construção e implementação curricular. Alicerçados em duas teorias curriculares distintas, os professores construíram um currículo, com o embasamento neotecnicista apontado pela BNCC (mesmo porque a base comum brasileira, conforme a legislação, deveria ser a âncora da construção curricular em todos municípios e estados do país), e por outro lado, com concepções desarticuladas do currículo cultural da Educação Física. Ressalto que para os docentes, essa articulação da BNCC com o currículo cultural da Educação Física não foi incongruente, o que me mostra um enfrentamento de forças nos estudos da formação contínua em serviço vivenciada por estes docentes.

Este hibridismo conceitual, muito frequente na área da Educação Física escolar, se estende desde a formação inicial destes docentes, de acordo com o que aponte na pesquisa, no capítulo um, e ficou evidente na implementação curricular dos professores, levando em dificuldades na prática relatada do currículo construído. A lógica mercadológica no qual estes docentes foram formados, reflete no sentido prático da profissionalidade, sendo interessante buscarem informações técnico- metodológicas para suas aulas, no sentido do “o que fazer” ou “como fazer”, fragilizando as discussões e reflexões sobre o currículo, no sentido de “para quem” ou “por que” estes e não outros temas abordados.

Defendo que um questionamento não elimina outro, a problemática está em equilibrar e conectar essas proposições, e sem este equilíbrio ou planejamento entre estas etapas, não há implementação curricular que funcione. Os professores buscam incessantemente por modelos práticos, com pouco, ou até sem se aprofundarem de maneira crítica nas práticas escolhidas, e obviamente isso não é culpa do professor e se dá por inúmeros motivos, como a falta de tempo disponibilizado e apropriado para os estudos em horário de trabalho, incentivado pelas políticas públicas; a grande demanda de tarefas e exigências profissionais, como documentos, planejamentos, avaliação que burocratizam a educação e suprem os horários que o professor tem como direito para sua formação; a característica dos cursos de licenciatura em nosso país, que muitas vezes apresentam foco para uma formação técnica, a formação para o mercado de trabalho, além da falta de investimentos e valorização dos docentes brasileiros, que, pelos baixos

salários, se veem obrigados a acumularem cargos para terem uma condição mínima de vida.

Assim sendo, aponto este enfrentamento de forças, a que, em minha concepção, faltou o maior aprofundamento nos estudos das teorias curriculares antes da construção e implementação do currículo da Educação Física, e reforço que não há culpabilização dos docentes, coordenadora ou do processo e sim, como mencionei anteriormente, a culpa é das condições escolares perpetrada pela escola moderna capitalista.

Os docentes, apoiados nas duas frentes curriculares apresentadas, levaram o documento construído para a prática escolar, porém, ressignificaram esse hibridismo conceitual, por isso, para eles, não houve falha no percurso. Cada um, da sua maneira, buscou ressignificar suas experiências, através da articulação das duas correntes teóricas distintas.

De um lado, desenvolver nos alunos as habilidades elencadas na BNCC; do outro, a prática tematizada através de mapeamento, vivência, ressignificação, ampliação e avaliação dos temas escolhidos com os alunos, orientados pelas proposições didático-metodológicas do currículo cultural da Educação Física. Se esse diálogo é possível? Foi a maneira significada pelos professores em suas práticas relatadas, de maneira inventiva. E nesse caminhar, também encontro indícios de desenvolvimento profissional docente, pois os educadores modificaram suas vivências pedagógicas, buscaram mais conhecimentos (talvez de cunho mais prático do que teórico), e entendo que os docentes da área dificilmente rejeitam conhecimentos e sim os incorporam em suas práticas, ressignificando-os.

Não houve, conforme menciono, clareza dos docentes nestas divergências, mas cada um, ao seu modo, buscou sentidos para as práticas relatadas elencadas no documento construído.

Concluo minha reflexão sobre currículo apoiada em uma concepção, que acredito que tenha sido a ocorrida no município de Votorantim. Assim como Lopes (2015) aponta, ao invés do esforço na fixação de conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, é necessário que se afirme que diferentes negociações de significados produzem traduções no currículo e que estas traduções devem ser contextualizadas e incorporadas pelos docentes, a partir das ações de implementação curricular nos diferentes municípios, respeitando as peculiaridades de cada contexto e fomentando nos educadores a criticidade e o protagonismo.

Me apoio na ideia de que, os estudos que antecederam a construção do currículo de Votorantim poderiam ter sido amparados nos estudos das teorias curriculares de maneira mais aprofundada e talvez o caminho tomado neste percurso teria sido outro. Acredito que tenha faltado reflexões mais arraigadas sobre cada teoria, de maneira que ampliasse a criticidade dos docentes em relação ao currículo que deveria ser construído. A dificuldade, para que isso ocorresse, foi o tempo hábil para a construção curricular e para a formação, que foi escasso. Não identifico que a instituição não tenha incentivado esse espaço de diálogo sobre o currículo e sim, o tempo para ter o documento pronto não foi possível para fomentar mais reflexões acerca das teorias curriculares, pois havia o prazo para finalização de cada versão do currículo construído.

Quem é o culpado pela falta de tempo? Reforço que a culpa não é do professor. São nossas políticas públicas, é toda uma rede estruturada para a educação, para não ter despesas, é uma lógica mercadológica que invade espaço público, vindo do espaço privado, pressões sócio econômicas que influenciam as práticas, grande inimigo do processo formativo foram essas articulações político econômicas que vão reverberar no campo educacional que não dão mais condições e espaços para os professores se desenvolverem pedagogicamente, estudarem mais, o inimigo não foi o comodismo, e nem incompetência da coordenadora . O protagonismo da Sistema Municipal de Ensino de Votorantim em oferecer esses encontros formativos e dar o espaço para o professor ser ouvido na construção curricular foi louvável, mas, mesmo assim, o tempo foi insuficiente.

Considero facilitador para o desenvolvimento profissional destes professores, o fato da experimentação do currículo (primeira versão) na prática relatada por cada um deles. O currículo vivido, ao modo de cada um, possibilitou a reflexão acerca do documento construído e a reescrita do mesmo. Eles tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas e, levar para a formação contínua em serviço, suas experiências, para serem debatidas pelo coletivo docente.

No decorrer desta pesquisa, busquei aportes teóricos que pudessem dialogar com as questões curriculares, engendradas à articulação da formação contínua e implementação curricular da Educação Física na perspectiva do desenvolvimento profissional ocorrido no município de Votorantim. Minha própria visão de mundo, meus conhecimentos e reflexões sobre o movimento transitaram ao longo do percurso, aonde fui produzindo novos significados sobre currículo, à medida que ia me aprofundando a respeito das teorias curriculares. No início, tinha uma concepção de currículo alicerçada em algo prescrito, documentado, organizador de conteúdo, e foi nesta interface que se

deu a elaboração curricular, tendo a mim, como coordenadora do grupo, à frente dos trabalhos. Hoje, identifico o currículo como algo desconstruído, além de prescrição, além de um documento orientador, e sim um produtor de significados, que produziu em mim significados outros, e que deve ter um papel no compromisso social com a democracia e a justiça, apoiado em pressupostos na elaboração “em sincronia com os novos e perigosos tempos vividos pela sociedade contemporânea” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 257). Por que, “a Educação Física, o currículo e a cultura serão o que fizermos deles” (p. 273).

Em nenhum momento o esperado era que os professores soubessem tudo do currículo cultural, pois, como reforcei, o tempo de estudos sobre o assunto foi mínimo para o aprofundamento que a teoria curricular exige. A formação contínua em serviço destes professores de Educação Física fez o papel dela, o de colocar em circulação os discursos, não dava para esperar que eles tivessem mergulhados em grandes estudos como o grupo da USP por exemplo, que estuda isso a mais de vinte anos; não é possível ter um embasamento suficiente. A relação entre a BNCC e o currículo cultural ainda é um problema epistemológico mal resolvido do campo, pois a proposta cultural é distante do resultado final da BNCC, ainda que hajam aproximações. Estes embates precisam existir, e o movimento de formação contínua cumpre o seu papel de permitir estes espaços de embates de forças, e diálogo. Valorizo aqui o movimento ocorrido em Votorantim, que permitiu ao professor ter um espaço próprio e legitimado de formação, ainda que estes momentos tenham sido pequenos, pois em vista de muitos municípios país a fora, que não há nem sequer um espaço de escuta do professor, os professores de educação física, em Votorantim, tiveram a sua conquista.

Diante deste cenário, me atrevo a tecer alguns apontamentos. A formação contínua em serviço e implementação curricular, deve ser algo que não se encerre; o processo de formação deve ser contínuo e permanente e o currículo pode ser sempre revisitado pelo coletivo de professores, produzindo novas versões, novos significados, novos embates e o desenvolvimento profissional docente. Estes espaços formativos devem ser utilizados para ampliar o debate acerca do currículo, com a finalidade de ter um coletivo de professores fortalecidos, não apenas executores, mas críticos em relação a sua própria prática, críticos em relação as políticas educacionais e críticos na construção de novos significados. Um “devir duradouro continuamente modificado” (NEIRA e NUNES, 2009, p.227).

Ressalto que os professores de Educação Física devem lutar por estes espaços institucionalizados de formação contínua em horário de trabalho país a fora,

caracterizando e legitimando este local realmente como formativo e não burocrático, pois ao longo da pesquisa ficou claro a importância para a área da Educação Física escolar de ter o seu coletivo docente produzindo significados, refletindo e compartilhando experiências. Além disso, lutar pelo direito a escuta e diálogo na participação da construção dos seus currículos influenciam o desenvolvimento profissional deste coletivo de professores. Quanto mais os professores de Educação Física estudarem e refletirem sobre a sua própria área de atuação, mais demarcarão os espaços institucionalizados e mais possibilidades terão de serem críticos atuantes, contestando políticas educacionais tradicionais e espaços formativos não democráticos. O profissional aqui abordado não precisa ter apenas conhecimentos práticos; necessita de estudos teóricos para intervir na realidade e refletir sobre a sua prática de maneira consciente e crítica, firmando a sua identidade.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Que este estudo e a experiência do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim fomentem por mais desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física em nosso país, no embate pela conquista de espaços legitimados de formação contínua em serviço específica para essa área de atuação, que ainda carece de um olhar cuidadoso das esferas políticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores**. Brasília, DF: MEC/SSED/TVESCOLA, 2005, apud LIPPI, B. G. Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

ALMEIDA, O. A. **A Educação Física na cidade de Contagem/MG: aparato legal e propostas curriculares**. Dissertação de Mestrado apresentada à UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2018.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular**. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

AZEVEDO, A. C. B de. **História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto/1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília; MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papyrus, 18ª edição, 2010.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. **Currículo Cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 57-70, 2008, apud GATTI, B. (org.); BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, (100), 33-46, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>>.

GATTI, B. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. (org.); BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v., apud GATTI, B. BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

KERBEJ, M. H. A. **A formação continuada do professor de Educação Física da rede municipal da cidade de São Paulo 2008 a 2012.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho, Uninove, São Paulo, 2014.

KRAMER, S. **A formação do professor como leitor e construtor do saber.** In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Conhecimento Educacional e formação do professor,** Campinas, 1994, apud LIPPI, B. G. **Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica.** In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física.** São Paulo: Phorte Editora, 2016.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1989.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, A. C. N. **Entre a Legislação e a interpretação: o currículo da Educação Física na Rede de Serra-ES.** Dissertação de Mestrado apresentada à UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2016.

LIMA, M. E. de; NEIRA, M. G. **A formação de professores de Educação Física na rede municipal de São Paulo e o movimento de reorientação curricular.** In: CARVALHO, A. M. P.de (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano.** 2. Ed. São Paulo, SP: Cengage, 2017.

LIPPI, B. G. **Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica.** In: NEIRA, M.G.; NUNES,

M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul./Dez 2006.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos** Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai. /ago. 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDU UFSCar, 2002.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. **Pesquisar com narrativas docentes.** In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS A. N. S. (org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. **A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetória de professoras.** Caderno de Pesquisa Universidade de São Luís. São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M.G. **Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física.** Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física. Cristalina, v. 1, n.1, p. 118 – 140, agosto de 2009, apud NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

NEIRA, M. G. **Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo.** In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

NEIRA, M. G. **Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico.** In: CONBRACE, 20., 2017. Anais. 2017, p. 2974-2978. Anais do XX congresso brasileiro de ciência do esporte e do VII congresso internacional de ciência do esporte. Disponível em: <congressos.cbce.org.br/conbrace2017, Goiânia, 2017.

NEIRA, M. G. **Currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28 jan./mar. 2018.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista Brasileira da Ciência do Esporte. 2018;40(3): p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Edição. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. **Base nacional comum curricular e as perspectivas da formação de professores de Educação Física**. 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011, apud DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo Cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020.

NEIRA, M. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo, FEUSP, 2020.

NEIRA, M. G. **O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016, apud DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo Cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020.

NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

NEIRA, M.; SOUZA JUNIOR, M. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro de 2016.

NISHIYE, E. **Formação continuada de professores: o conhecimento construído na elaboração e na implementação de um currículo**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Londrina: Londrina, Paraná, 2012.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, António (coord.). - Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, 2001, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>>.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa Lisboa, 2002.

NÓVOA A. **Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4816>>.

NÓVOA, A. **Três bases para um modelo de formação**. Revista Gestão Escolar, p. 52-55, ago./set. 2013.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA A. **Tempo de Metamorfose da Escola**. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>.

NÓVOA A.; VIEIRA, P. **Um alfabeto da formação de professores**. A teacher education alphabet. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017.

NUNES, M. L. F. **O mapa do território do Ensino Superior e da formação em Educação Física: emerge o criador**. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances- Vol. III- setembro de 1997 P. 5-14.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTER, C. D. **Os professores de Educação Física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada**. Dissertação de Mestrado apresentada à UNESC – Universidade do extremo Sul Catarinense. SC, 2013.

POIRIER, J. et al. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999. In: SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39 – 50, jan./abr. 2014.

ROCHA, F. G.; NASCIMENTO, B. A. R.; NASCIMENTO, E. F. V. C. **Um modelo de Mapeamento Sistemático para a educação**. Cadernos da FUCAMP, v.17, n.29, p.1-6, 2018.

SÁ. C. S de. **Educação Física escolar e o atual currículo da SEE/SP: concepções de docentes do ensino fundamental II**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998, apud LIPPI, B. G. Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. *Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física.* São Paulo: Phorte Editora, 2016.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo.** Revista ETD – Educação Temática Digital, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SILVA, A. M. da. **O processo de elaboração das orientações curriculares para a Educação Física na rede municipal de ensino de Santa Maria.** Dissertação de Mestrado apresentada à UFMS – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª Ed; 10. Reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia;** relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno), apud GATTI, B. (org.); BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* Brasília: UNESCO, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados 2004.

SOUZA, E. C. S. (Org.). **Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. In: SOUZA, E. C. de. *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.* Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39 – 50, jan/abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39 – 50, jan./abr. 2014.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na universidade: licenciatura-bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico práticas.** Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999, apud NUNES, M. L. F. *O mapa do território do Ensino Superior e da formação em Educação Física: emerge o criador.* In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. *Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física.* São Paulo: Phorte Editora, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VIEIRA, R. A. G. **Ensino Superior, Educação Física e identidade (s) docente (s): da alquimia à solidão**. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. *Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física*. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

VITÓRIO, V. **O conhecimento em Educação Física na formação continuada em Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado apresentada à UNESC – Universidade do extremo Sul Catarinense. SC, 2013.

VOTORANTIM. Lei n. 2.573/2017, **institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Secretaria Municipal de Educação, SEED, 2017.

VOTORANTIM. Lei n. 2455/2015, **institui o Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, SEED, 2015.

VOTORANTIM. Resolução n. 017/18, **institui o Regimento Escolar para as unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, SEED/SME, 2018.

VOTORANTIM. Resolução 003/2020. **Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, para as modalidades de EJA –Educação de Jovens e Adultos e A.E.E Atendimento Educacional Especializado e para a reformulação do P.P.P – Projeto Político Pedagógico no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Sistema Municipal de Ensino/ Secretaria Municipal de Educação, SME/SEED, 2020.

VOTORANTIM. Resoluções 010/2016, 017/2017, 013/2018 e 016/2019, **dispõem sobre a organização dos horários de HTPC e HTAD dos docentes do quadro do magistério municipal**. SEED, SME.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO?

ENTREVISTAS NARRATIVAS – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VOTORANTIM

LINHA DO TEMPO



QUESTÕES

1. O que você entende por formação contínua em serviço?

1.1. Já tinha participado de outro processo formativo?

2. E o processo de implementação curricular que vivenciamos na Secretaria de Educação para professores de Educação Física?

2.1. Como foi o processo de formação contínua no qual participou?

2.2. Em sua avaliação, como profissional da área, foi formativo ou mais burocrático?

2.3. O que você acha que caracteriza a formação? Quais elementos precisam ter nos processos formativos?

2.4. O que você acha que faltou na formação?

3. Para você, como se deu o processo de implementação curricular?

3.1. Quais as implicações dessa proposta curricular na sua prática pedagógica?

3.2. Como foi a implementação curricular com seus alunos?

3.3. O caminho teórico construído na proposta curricular foi possível na prática?

3.4. Quais foram as maiores dificuldades na escrita da primeira versão do documento?

3.5. Em sua opinião, a revisão do documento após a experiência na prática (currículo em ação) ajudou na reescrita da segunda versão?

3.6. A segunda versão facilitou a sua prática pedagógica?

3.7. O que deu certo na implementação curricular? E o que não deu certo?

APÊNDICE 2

SÍNTESE DO DOCUMENTO CURRICULAR: PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO (ELABORAÇÃO DA PESQUISADORA)

Primeira versão (2018 – 2019)

A primeira versão das orientações curriculares do SME foi pensada, estudada e construída ao longo de 2018, nas formações continuadas em serviço, e colocada em prática pelos docentes no ano de 2019 e, portanto, baseada nos princípios da BNCC conforme legislação prevista. Todos os cinco cadernos contam com uma parte introdutória que descreve aspectos históricos e particularidades do município de Votorantim, citam legislações específicas municipais, e o caderno do Ensino Fundamental apresenta essas informações introdutórias para, em seguida, explicitar cada componente curricular. Ambos os documentos (infantil e fundamental) apresentam um

. Esta primeira versão, também traz algumas orientações sobre adaptação curricular aos alunos com necessidades educacionais especiais e avaliação na Educação Física.

Em seguida, na primeira versão, estão elencados os quadros ou “matrizes” curriculares, divididos por bimestres e anos/séries. Antecedendo a cada quadro dos anos/séries, estão as habilidades a serem desenvolvidas para cada faixa etária, conforme nos orienta a BNCC, citando os códigos alfanuméricos respectivos de cada habilidade. Cumpre enfatizar que, apesar do documento estar todo pautado nos princípios e orientações da BNCC, para mim, como a coordenadora/pesquisadora e para este grupo de professores, ele estaria sendo organizado conforme a perspectiva do Currículo Cultural.

Os quadros “matrizes” curriculares, de cada ano/série, são divididos por bimestres e contém as informações: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (descritas na BNCC), conteúdos, situações didáticas e um campo sobre o livro didático utilizado (elaborados pelos professores). O livro didático foi selecionado no ano anterior (2018) pelos professores de Educação Física a partir das sugestões do Ministério da Educação através do PNLD – programa nacional do livro didático. A escolha deste livro também teve muita influência dos momentos de estudo e construção curricular que os professores vivenciavam, e optaram pelo livro que julgavam mais conversar com a proposta curricular que estavam participando.

No campo “conteúdos”, os professores tiveram o cuidado de descrever quais atividades seriam propostas aos alunos de cada faixa etária e em cada bimestre,

relacionadas aos objetos de conhecimento apresentado pela BNCC; no campo “situações didáticas”, os professores descreveram o “como” desenvolver tais habilidades, baseados nos estudos do Currículo Cultural, como por exemplo, “ginástica geral e suas manifestações culturais”, “jogos indígenas”, “danças folclóricas infantis”, “brincadeiras de rua”, “brincadeiras tradicionais da família”; buscaram promover a equidade entre todas as unidades escolares, de maneira que as mesmas atividades relacionadas a determinada faixa etária e em determinado bimestre, pudessem ser vivenciadas em todas as unidades escolares, pois assim entenderam as orientações vindas da BNCC, quando fala na promoção da “equidade”.

Já no campo relacionado “livro didático”, os professores tiveram o trabalho de elencar as páginas do livro didático que contribuíssem com os objetivos de conhecimento, habilidades e conteúdos propostos pelos professores.

Este documento foi colocado em prática no ano de 2019, e, no mesmo ano, identificou-se, através das ações educativas e pelo olhar dos próprios professores, a necessidade de uma adequação curricular. A homologação do Currículo Paulista, em julho de 2019, também provocou para que pudéssemos estudar o documento do nosso Estado e ampliou as indagações dos professores, relacionados as influências teórico-metodológicas da primeira versão.

Segunda versão

A segunda versão das Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino se deu em todos os componentes curriculares, a partir das demandas trazias não só pelos professores de Educação Física, mas pelos coordenadores pedagógicos e outros instrumentos utilizados pelo SME de Votorantim, como visitas institucionalizadas e redes sociais para ouvir a opinião dos educadores deste município. Esse processo está descrito no texto da segunda versão do documento, para justificar o porquê da necessidade de revisão, e, ainda, o documento apresenta como foram feitas pesquisas com os educadores do município, a fim de ouvir as demandas destes profissionais. Esta versão foi homologada em maio de 2020 e foi reconstruída entre os meses de setembro e dezembro de 2019.

As orientações curriculares na segunda versão, ainda citam a BNCC como um documento norteador; repetem algumas informações relacionadas ao uso das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas), e a delimitação das habilidades privilegiando oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e

apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário; também cita o quadro de competências específicas para a Educação Física no Ensino Fundamental.

A novidade que aparece no documento é um subcapítulo intitulado “proposições didático-metodológicas”. O texto apresenta que “nas sequências didáticas de cada unidade temática, nos basearemos nas proposições didático-metodológicas descritas no livro Educação Física (2011) que delinea as atividades de ensino e os princípios (ou alicerces) do currículo cultural de Educação Física” (VOTORANTIM, 2020, p. 218).

Aqui parece ficar claro que, o currículo seguirá as normativas da BNCC, quanto ao uso de conceitos e habilidades, conforme legislação brasileira; porém nos esclarece que as situações didáticas dos professores de Educação Física serão baseadas nas proposições do currículo cultural da Educação Física. A segunda versão do currículo explica que, baseados nos Estudos de Bonetto (2014) que cita Neira (2011), encontra-se “de maneira resumida as proposições didático- metodológicas que o Sistema Municipal de Ensino, no componente curricular Educação Física, optou por seguir, a partir da decisão coletiva entre os professores participantes dos momentos de formação continuada em serviço oferecidas pelo município” (VOTORANTIM, 2020, p. 218).

A segunda versão também conta com a divisão por bimestres das séries/anos; contempla novamente a descrição das habilidades, porém com algumas alterações, baseadas desta vez, no Currículo Paulista que, por sua vez, fundamentou-se na BNCC.

As habilidades foram reorganizadas por série/ano (e não mais agrupadas por ciclos, igual na BNCC), e algumas habilidades foram criadas e outras ressignificadas conforme as peculiaridades do município. Os quadros “matrizes” curriculares, também foram modificados: apresenta os itens “unidades temáticas”, “habilidades”, “objetos de conhecimento” e “situações didáticas”. Observa-se que foi retirado o campo “conteúdos” e. “livro didático”, ou seja, o “o quê” e o “como” fazer ficará a partir de agora, a critério do professor.

As. “unidades temáticas”, “habilidades” e. “objetos de conhecimento” foram ressignificadas a partir da BNCC; as situações didáticas mostram que o professor necessitará das proposições metodológicas do currículo cultural para organizar didaticamente suas aulas; este campo da “matriz” curricular, descreve que deverá haver, no planejamento e execução das aulas/ propostas didáticas os seguintes critérios: Mapeamento; vivência e ressignificação; aprofundamento e ampliação; registro e avaliação.

A diferença principal entre um currículo e o outro (primeira versão e segunda versão) é que, no primeiro, não ficou claro qual direcionamento teórico e metodológico os professores deveriam seguir, já que a questão das habilidades da BNCC se confundiam com considerações sobre o currículo cultural da Educação Física; na segunda versão, ficou claro que, os professores não tiveram escolha por conta da legislação ao optarem pelos conceitos da BNCC, mas que a forma como estes irão desenvolver didaticamente suas aulas (situações didáticas), serão pautadas em um recorte de proposições metodológicas do Currículo Cultural, e não o currículo cultural em si, como um todo.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) _____ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada. **“IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO?”**. “, sob a responsabilidade da pesquisadora Renata Cristina Rogich Merighi e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro. Nesta pesquisa buscaremos compreender através da análise documental e das entrevistas narrativas feitas à um grupo de professores de Educação Física de município de Votorantim, se, o processo de implementação curricular que se deu no campo da formação contínua em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação deste município a estes professores, foi um processo formativo e quais as implicações desta proposta curricular. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Renata Cristina Rogich Merighi antes da realização de qualquer procedimento. Na sua participação você concederá uma entrevista, narrando com suas palavras como aconteceu o processo de implementação curricular da Educação Física, no campo da formação contínua em serviço no qual participou. A entrevista narrativa. “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (também chamado de informante) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 92). Você poderá relatar livremente suas experiências pessoais dentro deste processo, tendo como ponto de partida de sua narrativa, uma linha do tempo do processo de implementação curricular que será apresentada a você no momento da entrevista. A entrevista será gravada com gravador de voz pelo celular. Caso o (a) senhor (a) não queira responder a alguma pergunta, sua vontade será respeitada. Uma vez gravadas, as entrevistas serão transcritas e, após a transcrição da entrevista, as gravações serão devidamente apagadas. Poderá ocorrer uma segunda rodada de entrevistas, caso haja necessidade identificada pela pesquisadora. Em nenhum momento os senhores serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas em eventos ou meios de publicação acadêmico e científicos; e ainda assim a sua identidade será preservada. O (a) senhor (a) não terá nenhum ganho financeiro com essa pesquisa. Por ser uma entrevista narrativa e não ter perguntas pré-estruturadas, o exercício da narrativa para os e as informantes pode evocar lembranças marcantes de suas vidas e trajetória profissional, suscitando emoções com as quais a pesquisadora pode não ser profissionalmente capaz de lidar. Os benefícios serão a sua contribuição com a história do processo de implementação curricular da Educação Física ocorrido no município de Votorantim. O (a) senhor (a) é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor (a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, entre contato com: Renata Cristina Rogich Merighi, renatamerighi.educacao@gmail.com.

 Renata Cristina Rogich Merighi

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

(Nome completo) _____

(R.G. e assinatura) _____

Sorocaba, ____ de ____ de ____.