



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

MARIA HELENA AITA KERBEJ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO – 2008 A 2012**

**São Paulo
2014**

MARIA HELENA AITA KERBEJ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO - 2008 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE/UNINOVE – Linha de Pesquisa: Intervenção em Práticas Pedagógicas (LIPIP), como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Gomez

**São Paulo
2014**

Autorizo a divulgação e reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada à fonte.

Kerbej, Maria Helena Aita.

A formação continuada do professor de educação física: da rede municipal da cidade de São Paulo - 2008 a 2012. São Paulo. / Maria Helena Aita Kerbej. 2014.

151 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove De Julho - Uninove, São Paulo, 2014.

Orientador (A): Prof. Dra. Margarita Victoria Gomez.

1. Formação Continuada em Educação Física; 2. Prática Educacional.

I. Gomez, Margarita Victoria. II. Titulo

CDU 37

MARIA HELENA AITA KERBEJ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO - 2008 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove
de Julho – PROGEPE/UNINOVE – Linha de Pesquisa:
Intervenção em Práticas Pedagógicas (LIPIPP), como
parte do requisito para a obtenção do título de mestre,
avaliada pela banca examinadora composta por:

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Presidente: Prof^a Dr^a Margarita Victoria Gomez, orientadora - UNINOVE

Membro titular: Dr. Marcos Antonio Lorieri - UNINOVE

Membro titular: Dr. Edgar Pereira Coelho - UFV

Membro suplente: Dr. Mauricio Pedro da Silva - UNINOVE

AGRADECIMENTOS

A vida é uma longa caminhada cheia de caminhos incertos. Neles aprendemos que caminhar só é possível quando temos pessoas que compartilham conosco os momentos de nossa caminhada e que possibilitam a superação de obstáculos e desafios. Assim, quero agradecer imensamente as pessoas que possibilitaram a conclusão desta fase da minha caminhada e convidá-las a compartilhar por mais essa vitória.

Primeiramente agradeço aos meus pais que por meio de seus exemplos de dedicação, amor e respeito me ensinaram e me levaram a ser a pessoa que sou.

Ao meu marido, parceiro e amigo Francisco que esteve ao meu lado nessa jornada acadêmica. Obrigada pela paciência, carinho e apoio.

Às minhas filhas, Sabrina e Adriane que nesse período mesmo tendo uma mãe ausente, não reclamaram a minha falta. Ao contrário, me incentivaram e me motivaram a concluir essa etapa.

À minha amiga e irmã Cibele, que nos momentos mais difíceis me ajudou de todas as formas.

A todos os meus amigos, Lúcia, Néia, Paula, Iara, Dema, Alípio, Vladimir, Wagner pelo incentivo e apoio.

Ao Prof. Mauricio Teodoro que me auxiliou por meio de seus inúmeros questionamentos a me tornar uma pesquisadora.

À Prof^a Margarita Victoria Gomez por confiar no meu trabalho, dar possibilidade de aprender e ir além superando minhas dificuldades. Sou grata pela confiança, pelo carinho, pela paciência e pela orientação.

Às minhas amigas de mestrado, Alessandra e Joseniede, que tornaram essa caminhada mais fácil.

Aos professores da banca, prof^o Marcos Lorieri e prof^o Edgar Coelho por me ensinar tanto em tão pouco tempo.

À Prof^a Maria Emilia e a todos da SME/SP que tornaram possível o meu acesso aos dados para a conclusão da minha pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que me acompanharam neste percurso, embora não nomeados, por me ajudarem a chegar até aqui.

RESUMO

Na relação entre a formação continuada e a prática educacional do professor de Educação Física, surge a questão da formação inicial e de seu desempenho profissional, e de como estes, foram construídos ao longo dos anos. Desta forma, a formação inicial por não conseguir subsidiar o desempenho do professor nas suas práticas educacionais tem formado profissionais descontextualizados, levando-os a busca permanente por uma educação contínua (BRACHT e CAPARROZ, 2007). Conforme o Ministério de Educação (MEC) a formação continuada tem a função de contribuir para a formação dos professores fazendo a aproximação do conhecimento adquirido nas Universidades com a realidade social, auxiliando na melhora da educação. Sendo assim, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar como ocorreu a formação continuada oferecida pela Secretária Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME/SP), no período de 2008 a 2012, e se ela contribuiu, na ótica dos professores de Educação Física que atuavam na rede, para a sua prática educacional. Essa pesquisa é de natureza qualitativa com caráter exploratória que utilizou como técnicas de pesquisa a revisão de literatura, a análise documental dos arquivos da SME/SP e entrevista semiestruturada com seis professores do Ensino Fundamental I e II da rede que participaram da formação continuada oferecida pela SME/SP. Para complementar a pesquisa e também intervir na formação continuada do professor foi realizado um Grupo Focal, onde ocorreu um encontro para promover o diálogo e a reflexão destes sobre a própria prática através da problematização de situações referentes à formação continuada. Através da análise de conteúdo constatou-se que o objetivo da formação oferecida pela SME/SP de implantar as Orientações Curriculares na rede não foi totalmente alcançada, porém quando analisamos a prática educacional do professor notamos que através da troca 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, entre outros.

Palavras-chave: Formação continuada em Educação Física; prática educacional.

ABSTRACT

Concerning the relationship between continuing education and the educational practice of physical education teacher, the question arises about his or her initial training and professional performance, and how they built over the years. Thus, since the initial training fails to give assistance to the teachers' performance in their educational practices. It has formed descontextualized professionals, leading them to search for a permanent continuing education (BRACHT and CAPARROZ, 2007). According to the Ministry of Education (MEC), continuing education has the task of contributing to the training of teachers by making approach of the knowledge acquired in universities with social reality, and as a consequence, helping to improve education. Hence, the main objective of this research was to investigate how continuing education offered by São Paulo Municipal Secretary of Education (SME/SP) during the period 2008-2012, and whether she contributed to the physical education teachers' educational practice, who worked in public schools, from their point of view. This investigation is a case study from the qualitative using approach the techniques of exploratory, literature review, documental analysis of the archives of SME/SP and semistructured interviews with six public network elementary school teachers I and II who took part in the continuing education offered by SME/SP. In order to complement this study and intervene in the continuing education of the teacher a focus group was conducted. This meeting aimed to promote the dialogue and the reflection about their own practice by the problematization from situations related to continuing education. Through content analysis, it was found that the objective of the training offered by the SME/SP, which was the implementation of the Curriculum Guidelines in the public network, has not been fully achieved, but when we analyze the teachers' educational practice, we noticed that the experiences and dialogue which had been exchanged between them during the time of their formation, led them to reflect on their lessons and caused changes in their educational practices such as: conducting mapping, records of their on expeirnces, among others.

Keywords: Continuing Education in Physical Education; Educational Practice.

LISTA DE SIGLAS

CEU – Centro Educacional Unificado

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Delegacia Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental

EMEFM – Escola Municipal de Educação Fundamental e Média

FEDEESP - Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo

GF – Grupo Focal

GR – Grupo Referência

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

OCs – Orientações Curriculares

SME/SP – Secretária Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Total de vagas disponibilizadas nos cursos da SME/SP	54
Quadro 1A: Participação no curso	54
Quadro 1B: Participação no curso	55
Quadro 1C: Participação no curso	55
Quadro 1D: Participação no curso	56
Quadro 1E: Participação no curso.....	56
Quadro 1F: Participação no curso.....	57
Quadro 2: Opinião dos participantes sobre a estrutura dos cursos	58
Quadro 3: Opinião dos participantes sobre os temas e conteúdos trabalhados nos cursos	59
Quadro 4: Opinião dos participantes sobre a metodologia utilizada nos cursos	59
Quadro 5: Opinião dos participantes sobre o professor/formador dos cursos	60
Quadro 6: Opinião dos participantes sobre a sua participação nos cursos	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA... 14	
2.1 Formação.....	26
2.2 Tipos de formação	29
2.3 Formação Continuada.....	32
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	37
3.1 Análise Documental	38
3.2 Entrevista e sujeitos	39
3.3 Grupo Focal e sujeitos	40
3.4 Análise das Entrevistas e do Grupo Focal	42
4. A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME/SP) PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE.....	44
5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO 1 - Questionário utilizado pela SME/SP ao final da formação.....	89
ANEXO 2 - Relação de comunicados referentes à formação oferecida pela SME/SP publicados no Diário Oficial.....	
APÊNDICE 1 Questionário.....	92
APÊNDICE 2 Termo de consentimento - entrevista	93
APÊNDICE 3 Termo de consentimento – Grupo Focal.....	94

1. INTRODUÇÃO

O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe, portanto a sua formação é importante e constante e permanente, estar presente no mundo é estar se movendo, aprendendo. (FREIRE, 1996 p.36)

Fazendo uma análise da minha trajetória profissional, verifico várias lacunas durante o processo de formação. Formei-me em licenciatura plena em Educação Física no ano de 1986. Infelizmente nessa época a graduação dava primazia à formação técnica, não dialogando com a perspectiva pedagógica. Isso levava a nós alunos a ter uma demanda no saber fazer e não no saber ensinar. As questões pedagógicas realizadas nesse modelo de ensino eram apenas um passo a passo de como levar o aluno a realizar o movimento, baseados nos manuais de procedimentos e sequências pedagógicas.

Essa maneira de pensar a formação do futuro professor como um executor de habilidades, era embasada em uma teoria usada como orientadora da prática, como um modelo de prescrição de ações e procedimentos e levava os futuros professores a criar uma expectativa: a que a teoria nos indicasse a melhor técnica, a maneira de agir, ou seja, o modelo a ser usado, gerando um comodismo pela espera de novas instruções. Tardif (2010) critica essa proposta de formação devido a seu caráter de aplicação, pois o professor não deve ser somente alguém que aplica conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, mas também um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá , produzindo conhecimento.

Logo após a conclusão da graduação me deparei com a dificuldade em ensinar. Não conseguia usar a teoria aprendida na graduação, pois os contextos variavam e eu não sabia lidar com a diversidade. Era bem diferente do passo a passo ensinado na minha formação inicial. Isso me fez compreender que ser professor não se resume ao saber ensinar por meio de modelos e sim entender o contexto ou realidade de vida dos meus alunos e minha própria realidade profissional levando a rever os meus conhecimentos. Bracht e Caparroz (2007) afirmam que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir e (re)inventar sua prática com referência em ações/experiências e em

reflexões/teorias. É fundamental que o professor se aproprie dela de forma crítica e reflexiva para poder agir como sujeito/autor.

Foi a partir daí que surgiu a busca por uma formação continuada. Foram vários congressos, palestras, *workshops*, simpósios, grupos de estudo, entre outros. Assim como Freire (1996), considero que a busca constante por conhecimento e por uma formação continuada deve ser fundamental para os professores acompanharem as mudanças da sociedade, as necessidades dos alunos e da própria profissão.

A revisão de literatura indica que a formação inicial do professor de Educação Física passou e passa por transformações, acompanhando as mudanças sociais e os interesses políticos, entretanto constata-se que nem sempre essa formação inicial consegue preparar o professor para atuar no ensino da Educação Básica (Gonçalves Junior, Ramos e Vedovatto Iza, 2001; Bracht e Caparroz, 2007), pois não consegue articular-se com a realidade dos alunos da escola, ficando uma educação descontextualizada, não suprimindo as necessidades e expectativas dos alunos.

No município de São Paulo, em 2006, estabeleceu-se o Programa “Ler e Escrever”, em todas as áreas de conhecimento. Nesse momento foram elaborados os “Cadernos de Orientações Didáticas”, com o objetivo de auxiliar o trabalho dos professores e professoras, no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes da rede de educação básica do município (SME/SP 2007).

Assim, no período de 2008 a 2012, pensando na proposta para todas as áreas de conhecimento na qual a Educação Física está inserida, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) ofereceu formação continuada visando a implantação das Orientações para todos os professores que atuam na rede. Em levantamento prévio foi detectado 545 escolas de Ensino Fundamental, sendo divididas em: 492 EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental), 8 EMEFM (Escola Municipal de Educação Fundamental e Média) e 45 CEU EMEF (Centro Educacional Unificado EMEF). No total são 2782 professores de Educação Física na rede municipal. Isso configura um universo grande e que implica em uma demanda para a elaboração da formação continuada para esses professores.

Nesse contexto, sabendo-se que o processo de busca de conhecimento e formação continuada é relevante para a prática pedagógica educacional significativa do professor, justifica-se essa pesquisa que tem como objetivo investigar a formação continuada oferecida SME-SP, no período de 2008 a 2012, pois devido a diversidade e complexidade da rede municipal, compreender como ela foi elaborada e pensada nos ajuda a analisar como ela contribuiu e vem contribuindo para a prática educacional dos professores que participaram dessa formação que visa à implantação das Orientações Curriculares: proposição de expectativa de aprendizagem.

Tendo em vista o objetivo acima apontado, a opção pela utilização de diferentes fontes de informações e procedimentos (análise documental, entrevistas e grupo focal) mostrou-se pertinente.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de obras relativas aos termos chave do trabalho: formação continuada em Educação Física e a prática educacional. A revisão de literatura buscou compreender alguns fatores que levam à necessidade da formação continuada para o professor de Educação Física, entre eles a sua formação inicial e o papel social que ele representa na sociedade, assim como, o conceito de formação continuada. O referencial teórico sustenta-se na leitura dos seguintes autores: Freire (1996), Imbernón (2006), Tardif (2010), Castellani Filho (2002), Kincheloe (1997).

Também foi realizado um levantamento de dados junto a SME/SP sobre a formação continuada organizada e oferecida, no período de 2008 a 2012, para os professores de Educação Física, da rede municipal, do Ensino Fundamental. Levantei os cursos oferecidos e sua finalidade.

Após essa primeira fase iniciou-se a fase da pesquisa exploratória, onde foi feita uma entrevista semiestruturada, com professores que tivessem participado da formação oferecida pela SME/SP e aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram analisados tendo como base o que é feito de formação, a percepção dos docentes sobre estas e suas necessidades e expectativas para uma melhor prática pedagógica.

Como forma de intervenção foi feito um Grupo Focal baseado nos dados relevantes que apareceram na entrevista para uma maior compreensão sobre as propostas de formação continuada oferecida pela SME/SP, com intuito de uma reflexão do que se pode fazer para que a formação continuada gere mudanças na prática educacional. Dias (2000) comenta que o Grupo Focal também é uma forma de pesquisa e pode ser utilizado para completar lacunas deixadas por outras técnicas utilizadas em fases anteriores. Dessa forma, durante o encontro alguns dados que apareceram, colaboraram com a discussão realizada.

Este estudo não almeja encerrar a discussão sobre a formação continuada do professor de Educação Física, pois se trata de um tema complexo que envolve não somente a formação em si, mas todo o processo educacional e social em que o professor se encontra.

De acordo com Freire (1996), aprender os conhecimentos já existentes faz parte do processo, porém devemos buscar e produzir novos conhecimentos. Dessa forma, este trabalho poderá contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de Educação Física.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA¹ DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

O processo de formação inicial é fundamental para a inserção de profissionais bem qualificados no mercado de trabalho, porém a formação profissional não é feita somente em uma etapa da vida, mas durante toda ela. Segundo Álvaro-Prada et al (2010), a construção do professor é contínua e não fica restrita a um determinado curso, instituição, pois os docentes podem se formar mediante seu próprio exercício profissional.

Em uma sociedade globalizada, em que a tecnologia e os saberes evoluem em ritmo frenético, essa formação constante reflete a necessidade de compreender a sociedade que devido às inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político econômico é um sistema mutável e dinâmico, a qual gera um comportamento interessado pela busca de atualização constante e de um saber que permita o professor atuar de maneira significativa frente às necessidades e anseios de seus alunos, pois caso contrário o profissional não terá condições de enfrentar as dificuldades da atuação no mercado de trabalho. Especialmente para a formação inicial de professores, este fato, muitas vezes, provoca uma formação onde se passam conteúdos os quais não condizem com a realidade do aluno, da escola e da sociedade onde ele irá trabalhar e, portanto, poderá provocar o risco de formar professores que não consigam intervir de maneira significativa (ALVARO-PRADA et.al., 2010).

Na formação de professores sempre houve iniciativas para uma atualização constante. Atualmente denominada de formação continuada, ela busca dar subsídios para aqueles que estão inseridos no contexto escolar poderem atuar de modo mais adequado aos princípios educacionais. Voltar esse olhar para o professor de Educação Física significa buscar conhecer sobre a organização dos fatores que podem gerar uma educação dos educandos para a Cultura Corporal de Movimento. Se pensarmos de maneira micro, a formação inicial do professor de Educação Física deveria contribuir para que o mesmo dialogasse com a sociedade. Porém, de qual sociedade estamos falando?

¹ Adotamos a terminologia formação continuada tendo em vista a orientação de uso feita pelo Ministério da Educação e o uso dessa denominação pela SME/SP.

A prática do exercício físico está presente na história da humanidade de maneira dinâmica e, de acordo com as mudanças sociais, tem atualizado suas finalidades. No decorrer dos tempos, esta prática acompanhou e estabeleceu objetivos para uma formação de corpo forte e saudável, como meio de preparação guerreira na antiguidade ou preparação militar na idade média, como agente eugenista e/ou higienista devido à interferência militar e médica, como um modo de educar o corpo tornando-o dócil e servil à sociedade e mais recentemente como forma de corresponder aos interesses da mídia caracterizando um corpo objeto. Tais mudanças têm sido discutidas pela produção de conhecimento geral e da área sendo diversas as posições teóricas sobre a adequação, ou não, das tendências que a atuação profissional adotou e adota.

Segundo Foucault (2008) com a Revolução Industrial o corpo passou a ser disciplinado e treinado para o trabalho nas fábricas servindo como um instrumento de controle da burguesia. Surge então um corpo utilitário que deveria ser suficientemente forte e resistente para suportar as exaustivas jornadas de trabalho com finalidade de atingir os objetivos mercantilistas dos patrões. Nesse sentido, o corpo passa a ser reconhecido como instrumento para produção de capital. Monteiro (2009), comentando sobre esse período, apresenta a visão marxista que se posicionou contra o sistema capitalista denunciando uma sociedade que tem por objetivo fabricar corpos saudáveis, fortes e adestrados, capazes de participar de todas as fases de produção com eficiência.

Partidário de uma visão crítica da área, Castellani Filho (2002) comenta que devido às mudanças ocorridas na organização do trabalho na sociedade o corpo deixou, de certo modo, de ser visto como corpo produtivo e passou a ser observado como corpo mercado/mercadoria e consumidor, pois ao mesmo tempo em que ele se caracteriza como objeto, também, consome um padrão estético definido pela sociedade. Percebe-se então que a maneira de se pensar o objetivo do exercício físico ao longo do tempo e conseqüentemente a maneira de atuar do professor de Educação Física foi mudando ao longo dos anos por meio da construção do seu papel frente às necessidades da sociedade.

As mudanças na maneira de se pensar o corpo e a função do exercício impactaram sobre a concepção do que é o papel da Educação Física na sociedade

e, conseqüentemente, no processo de formação do professor, especialmente no tipo de formação inicial. Aqui a formação profissional em Educação Física é compreendida não só pelo conhecimento adquirido durante a formação inicial mas também pela maneira como o profissional concebe o seu papel social. Freire (1996) defende como importante o futuro professor analisar e refletir sobre as maneiras como os conteúdos de sua área estarão sendo tratados, ou seja, se mais aberto e dialógico ou mais fechado e autoritário, porque isso o leva a questionar sobre o que é ser professor.

Ser professor, segundo Freire (1996) significa levar o aluno a formar uma consciência crítica possibilitando modificar comportamentos individuais e coletivos. Porém nem sempre parece haver reflexão sobre esse fato, e muitos professores esquecem que a escolha profissional feita pelo candidato no momento da escolha da formação inicial sofre impacto das experiências vividas pelos alunos por terem sido inspirados por um ou mais professores que fizeram a diferença no seu processo educacional. (BETTI, 1997)

Esta influência é de tal importância que em muitos casos durante a formação inicial é possível perceber o que Stecanela et. al. (apud Bolzan e Santos, 2011) denominam de simetria invertida, ou seja, o futuro professor se espelha em determinado(s) professor(es) da época da escolarização básica e se identifica com o(s) professor(es) da formação inicial o que faz dele(s) um modelo de profissional, reproduzindo a maneira de agir e pensar. Estes autores afirmam que a simetria invertida é um processo de espelhamento ou de vários espelhamentos, pela qual o professor, vivendo o papel de aluno apreende ou ressignifica o papel de professor. Desse modo verifica-se que muitas vezes o professor não consegue perceber quais valores lhes foram inculcados, desde a infância, durante o seu processo de formação. Segundo Kincheloe (1997) a forma como o conhecimento é transmitido contribui para a construção da consciência do futuro professor.

Existem propostas de formação onde os alunos são levados a pensar na questão social da educação, variando desde a formação onde o professor se vê neutro a essa questão quanto ao que se vê como agente transformador. Segundo Kincheloe (1997), a formação pedagógica do professor é inerentemente política, pois a maneira como se é pensada a formação inicial influi o aluno a agir de determinado

modo na sociedade em que atua. Com isto eles poderão agir de maneira neutra ou criticamente em relação às situações institucionais dominantes, buscando outros arranjos educativos, da escolarização e da própria formação por meio de atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham. Para entender a influência da organização social determinando a relação entre a educação básica e a formação inicial, e como isso impactou no processo de instituição e organização dos cursos de formação em Educação Física no Brasil, devemos observar as leis que regulamentaram a prática de Educação Física na escola.

Voltamos ao ano de 1961, com a LDB lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual em seu artigo 22º declara a obrigatoriedade da prática de Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos. Esta lei apoiava-se na necessidade de capacitação física do trabalhador já anunciada na Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, trazendo em seus artigos 131 e 132 a obrigatoriedade da Educação Física em todas as escolas sendo que o não cumprimento dessa lei levava ao não reconhecimento da instituição. Lembramos que a inclusão da atividade Educação Física vem ocupar o espaço da disciplina Filosofia, pois dessa forma incluía-se uma atividade que faz “não pensar” no lugar da disciplina que “faz pensar”.

O objetivo destas leis era promover a disciplina moral e o adestramento físico dos alunos, de maneira a preparar a juventude para o cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa da nação. Esta imposição feita pelo período que o país foi governado pelo regime militar determinou o viés militarista/tecnicista dos cursos de formação inicial em Educação Física. Esse olhar do corpo como um corpo adestrado, focava um corpo produtivo forte e saudável, porém dócil e disciplinado para não questionar sobre a lógica do trabalho e aceitar os padrões hierárquicos da instituição militar.

Nessa época foi marcante a presença de militares nos cursos de formação inicial dos primeiros professores civis de Educação Física, como afirma Castellani Filho (1988) explicando que a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar indivíduos fortes e saudáveis, pois era indispensável à constituição do processo de desenvolvimento do

país, que saindo de sua condição de colônia portuguesa buscava construir seu próprio modo de vida.

Em agosto de 1971, a lei nº 5.692, em seu artigo 7º, mantém a obrigatoriedade da Educação Física na escola, mas deixa de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática. Com isso naquele mesmo ano, a promulgação do Decreto nº 69450, regulamentava a Educação Física nos três níveis de ensino, porém no seu artigo 6º aludia as condições que facultavam o aluno à sua prática. O decreto deixava facultativa a participação nas aulas: os alunos do curso noturno que comprovassem, mediante carteira profissional ou funcional devidamente assinada, que exerciam emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas, os alunos maiores de trinta anos de idade, os alunos que estivessem prestando serviço militar e os alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo médico assistente do estabelecimento.

Concomitante à visão militar a perspectiva da saúde, também, influenciou a organização da Educação Física na escola, fato que posteriormente contribuiu para uma visão biológica dos cursos de formação inicial. Verificamos isso em leis como o Decreto nº 21.241 de 1938, do Ministério da Educação e da Saúde, que estabelecia a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário, os alunos, onde o estado patológico impedia permanentemente a frequência das aulas de Educação Física. Essa é uma visão eugenista e higienista que foi muito forte ao longo da história da Educação Física. (ALBURQUERQUE, 2009)

Essas leis levaram a um olhar da Educação Física apenas de formação técnica, com foco na aptidão física. Fica claro que ela não é considerada como as outras disciplinas, pois existem vários casos onde a sua participação é facultativa, seja por fatores de responsabilidades com a sociedade, e nesse caso lê-se trabalho produtivo, ou quando o trabalho intelectual é valorizado em detrimento do físico. Baseadas nas políticas governamentais elaboradas sob a ótica funcionalista, a Educação Física primou por enfatizar sua ação pedagógica em procedimentos que buscavam garantir-lhe eficácia no alcance de seus objetivos, que se destinavam a aptidão física.

Nesse sentido, é interessante verificarmos que os cursos de formação inicial possuíam uma vertente para o futuro professor ser mais um “adestrador” priorizando

a eficiência técnica e a disciplina, ao invés de um “educador” que priorizaria a formação global de seu aluno.

Podemos compreender que até então, na formação inicial, os futuros professores eram levados a perceber seu trabalho social como neutro em relação ao “*status quo*” e aceitar esse como sendo reprodutivo e não transformador, ou seja, nesse momento a formação inicial não se caracterizava por formar professor, conforme assumimos anteriormente, pois não visava modificar o “*status quo*” limitando-se a reproduzir o sistema vigente (Peres, 2009). Assim, sua formação era pensada de forma descontextualizada politicamente existindo a tendência de conduzir o futuro professor a assumir uma preocupação em passar conteúdos não refletindo sobre a importância e significado destes nas vidas dos alunos.

Considerando as três formas que Kincheloe (1977) apresenta, a formação inicial do professor de Educação Física se caracterizava como Técnica, pois era norteada por especialistas que detinham as habilidades, competências e conhecimentos que são relevantes para a formação. Nesse tipo de formação, o futuro professor aprende “regras” para ensinar, não importando a situação e/ou contexto onde serão aplicadas. Em muitos casos, essas técnicas são elaboradas por pessoas que não estão em contato com a aplicação real, ficando muito distante das necessidades e anseios dos alunos.

Assim, os futuros professores se fundamentavam em maneiras de se passar o conteúdo sem a preocupação com a forma em que o seu aluno se encontraria no início do processo, quais suas crenças e anseios, e nem o contexto social em que ele vive. Não se preocupando em tornar o conteúdo significativo para este, apenas no depositar com o intuito de levá-lo a reproduzir de maneira acrítica. Levando-o a se adaptar a ideologia da sociedade em que vive.

Paulo Freire (1996) denomina esse tipo de educação como educação bancária e acrítica, muito mais devido ao processo de aprender do que pelo próprio conhecimento transferido. Esse tipo de educação limita a criatividade e tolhe a curiosidade do aluno levando-o a uma memorização e reprodução do conhecimento aprendido sem questionamentos e sem a sua apropriação. Para ele, não existe validade no ensino que não resulta em um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto de adestramento... A nossa capacidade de aprender, de que decorre de ensinar sugere a nossa habilidade em aprender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro... (FREIRE, 1996, p. 28).

Para que essa apropriação seja real o futuro professor deve desde o princípio da sua formação se assumir como sujeito da produção do saber e se convencer que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção e produção.

Porém, até os anos de 1980, na formação inicial em Educação Física, havia uma valorização das sequências técnicas de movimento em detrimento à discussão pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. Nessa época havia uma preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da Educação Física etc.

Uma característica marcante durante muito tempo nos cursos de formação inicial em Educação Física era o conteúdo ser sobre o saber as “receitas” de como ensinar o movimento, o qual, em muitos casos, era o principal objetivo. Essa visão, apenas sobre o interesse no gesto técnico aplicado, tornava o professor um instrutor, ou seja, mero instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução dotado apenas de competências de aplicação técnica, muitas vezes sem questionar a respeito do assunto. Para Imbernón (2006) isso provoca uma alienação tendo como consequência o comodismo e não o desenvolvimento profissional, pois gera a espera de novas metodologias oriundas dos especialistas, as quais não estão ligados ao contexto educacional. Em muitos casos, os manuais produzidos pelos técnicos estavam direcionados a um maior rendimento e não a um processo de educação.

Castellani Filho (2002) relembra sua formação inicial comentando as aulas práticas onde o fazer era prioritário, e de como isso implicava na maneira avaliar os alunos na formação inicial em Educação Física. Esse modo de avaliar consistia predominantemente no saber fazer e quando da avaliação teórica, as perguntas eram sobre regras, formulações técnicas e táticas e às vezes sobre as “sequências

pedagógicas”. Nessa ótica então, se considerava um bom professor, aquele que conseguia dominar o fazer, a técnica e como ensiná-la por meio de uma sequência pedagógica, muitas vezes pré-estabelecida por profissionais experientes, mesmo que para isso não levasse em conta o contexto de sua prática.

Até o momento de crise de identidade da Educação Física visando estabelecer qual o objeto de estudo da área, e o movimento da produção científica para responder a esta questão, não se discutia a respeito da perspectiva de uma Educação Física voltada para a formação de um cidadão e seu papel na sociedade, mas sim os alunos da formação inicial eram levados a memorizar e reproduzir técnicas que eram transmitidas e assumiam uma postura passiva caracterizando um processo de educação bancária.

Segundo Freire (1996), nesta forma a experiência educativa era transformada em puro treinamento técnico e perdia o que é fundamentalmente humano no ensinar: o seu caráter formador. O ensino dos conteúdos e, portanto, o aprender deve estar acompanhado da formação moral do educando e faz-se necessário também, estudar as modalidades esportivas a partir das ciências humanas, reconhecendo-a como prática social e fenômeno sociocultural.

Tendo em vista o processo de construção do conhecimento em Educação Física, ocorrido a partir dos anos 1980 com base no conhecimento científico e as tendências pedagógicas valorizando os conhecimentos conceitual, procedimental e atitudinal, o saber prático dos gestos técnicos ou a lógica do jogo de uma determinada modalidade esportiva não é mais o suficiente para o professor de Educação Física se dizer possuidor de conhecimento, pois se restringe a dimensão procedimental, ou seja, apenas o saber fazer (FREIRE, 1996).

Durante a formulação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi possível perceber um movimento para pensar na Educação Física como formadora da personalidade do educando, porém a mudança curricular nas faculdades de Educação Física ocorreu lentamente. O professor de Educação Física como qualquer docente tem em sua profissão não só um conhecimento específico, mas também um compromisso ético e moral, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode ser uma profissão meramente técnica onde os conteúdos ensinados são repetidos sem uma relação com os saberes que foram construídos socialmente na prática

social do seu aluno sem levando-o a relacionar o conteúdo ensinado ao seu dia a dia de maneira crítica.

Imbernón (2006) enfatiza que a formação do professor está diretamente relacionada ao enfoque que se tem sobre suas funções podendo privilegiar o professor que compreende o fazer profissional com um exercício crítico-reflexivo, no qual o objetivo será orientado para um desenvolvimento das capacidades de processamento, análise e reflexão crítica de informações, diagnóstico e decisão racional e, avaliação e reformulação de processos, no caso da Educação Física, ampliar os limites da quadra, aceitar a heterogeneidade discente e entender que as ações educativas ocorrem em um contexto social e histórico determinado, que influencia a sua natureza. Aqui o futuro professor é levado a ser pesquisador. Nesse tipo de educação ele percebe que a educação é dinâmica e está diretamente relacionada com as necessidades dos contextos sociais, então ele passa a ser um agente transformador do processo.

Kincheloe (1997) defende a educação orientada para a pesquisa, valorizando as questões de propósitos da profissão observando que além da habilidade do ensinar ele deve ter habilidades para pesquisar e analisar o que está fazendo em relação aos alunos, a escola e a sociedade. É uma conscientização política para ele se ver como agente de manutenção ou transformação dos arranjos institucionais dominantes do processo de escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas. Essa formação é orientada a partir de quatro características que os professores responsáveis pela formação inicial de professores deverão observar:

1. Ser consciente do poder das várias dimensões do ensino e da educação profissional, ou seja, como o poder é organizado e empregado nos currículos escolares.
2. Ir além das impressões superficiais do senso comum por meio da pesquisa-ação, encorajando os hábitos analíticos de leitura, escrita e pensamento.
3. Alertar sobre os mitos dominantes e fortalecer o educando para se afastar dos preconceitos.
4. Entender que a educação autodirigida comprometida com grupos comunitários auto-organizados é a mais poderosa forma de pedagogia.

Diante da proposta de formação apresentada aqui, como compromisso político, toma-se consciência do poder das várias dimensões envolvidas no ato de ensinar e, portanto percebe-se que as políticas educacionais estão atravessadas também pelas necessidades e interesses dos líderes da sociedade.

No dia a dia da escola, a dimensão política pode ser constatada na simples escolha dos procedimentos didáticos e na maneira como são trabalhados os conteúdos em sala de aula. A escolha se faz perante as crenças, ideologias e interesses nos quais o professor acredita.

Segundo Kincheloe 1997, compreender que a Educação é influenciada pela política leva o professor a uma nova possibilidade de ação e a negação da educação “neutra” fortalecendo, dessa forma, o poder de conscientizar o educando sobre sua história, linguagem e cultura.

Portanto, é importante que a formação do futuro professor propicie a autonomia e a curiosidade, criando um ambiente de respeito mútuo no qual o diálogo seja permanente de troca de experiências e que a narrativa do professor leve o aluno não a memorizar o que se está passando, mas que estimule as perguntas e a pesquisa, o que é uma característica da educação que tem como objetivo levar o futuro professor a se ver como agente transformador da realidade do seu aluno e, portanto da sociedade em que vive.

Nesse tipo de formação o aluno e o professor são autores ativos do seu conhecimento levando-os a se verem como sujeitos e a valorizarem questões sobre o propósito da educação. O aluno é estimulado a ser responsável pelo seu processo tendo o professor como mediador deste, levando-o a aprender por si mesmo a leitura do mundo. Ao perceber e fazer essa leitura, o aluno tem uma nova compreensão do mundo e percebe-se como sujeito da história, capaz de transformá-la construindo uma nova realidade social através da sua prática (FREIRE, 1996)

Quando o professor está disposto à procura de novos conhecimentos e curioso torna-se apto a aprender e a ensinar, pois percebe que não é dono da verdade e que o seu processo de formação não está acabado, que ele é permanente. Para isso a reflexão sobre a sua prática aliada à pesquisa se torna essencial, pois não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996 e IMBERNÓN, 2006).

A reflexão deve ser parte constante da formação de um professor. O fato de refletir sobre o processo de formação já nos leva a perceber os fatores que influenciam a formação do professor de Educação Física, e como sua identidade social é constituída na formação básica. Ainda hoje, infelizmente, em muitas ocasiões, o professor de educação física é visto na escola como aquele que ensina de forma isolada e que apenas aplica técnicas esportivas. Isto implica em empecilhos para o seu reconhecimento social, pois não é visto como educador e sim como um recreador e, conseqüentemente, provoca uma representação social negativa do educador.

É possível reconhecer este fenômeno quando em situação de formação profissional o aluno traz consigo um pré-conceito e isto o impede de obter um processo de desenvolvimento do conhecimento profissional mais bem orientado. É comum nos cursos de graduação em Educação Física o aluno ingressante esperar um curso essencialmente prático, o que o leva a uma resistência inicial as disciplinas consideradas teóricas. Algumas vezes acontece do aluno ingressante escolher o curso de Educação Física por ser atleta ou ter afinidade por uma determinada modalidade esportiva, o que o leva a fragmentar o curso, pois não se “importa” com outros conteúdos disciplinares. Dessa forma, na formação inicial, a relação entre professor e aluno acaba não tendo o impacto desejado devido à representação construída na formação básica, a qual predomina no inconsciente do formando e este, quando se encontra na situação de professor atuando no contexto escolar, acaba usando das experiências vividas na formação básica. Dessa maneira, predomina a memória criada em seu momento de escolarização (FOLLE, et. al. 2009).

Percebe-se então que a formação inicial do futuro professor de Educação Física pode demonstrar uma dependência das experiências vividas na formação escolar básica em detrimento da produção do conhecimento da área impedindo-o de obter uma formação inicial voltada para ser um pesquisador. Poder refletir sobre as vivências escolares poderia ser um caminho para desenvolver uma prática investigativa e já seria um modo de criar conhecimento na formação inicial. Porém, Figueiredo (2004), observa que a reprodução daquilo que foi aprendido na escola ainda está presente em boa parte dos cursos de formação sem um olhar crítico e

sem relacionar com o processo de formação inicial. Pensar que muitos professores que atuam nas escolas hoje foram formados de maneira mais técnica e “tradicional”, ou seja, com o mesmo caráter técnico, nos leva a crer que apesar das mudanças ocorridas, e as que estão ocorrendo na educação, os cursos de formação inicial não as estão incorporando ao processo de formação inicial. Este fato sugere a necessidade da formação continuada auxiliando os professores já atuantes e os novos professores a se adaptarem às novas demandas.

Segundo Barbieri et al (2008) nos anos de 1980, o Brasil foi marcado por um processo de abertura política, que, no campo da Educação Física, gerou um momento de discussão e reflexão a respeito da legitimidade e importância dessa disciplina nas escolas, devido à predominância da perspectiva da aptidão física. Nesse processo, vários profissionais desenvolveram metodologias para o seu ensino a partir de parâmetros histórico-sociais que não são compatíveis com os códigos originários das instituições médica, militar. Como resultados, surgiram diversas concepções, abordagens e perspectivas, que buscaram dar um novo norte para a Educação Física escolar.

Hoje, já é possível identificarmos no sistema educacional brasileiro experiências bem sucedidas que nos permitem visualizar propostas metodológicas para o seu ensino, e que apontam para a sua compreensão de disciplina pedagógica responsável pelo tratamento dos temas da cultura corporal – uma dimensão da cultura – do homem e da mulher brasileiros. Seguramente, o avançar dessas concepções pedagógicas coloca-a em sintonia com um projeto educacional voltado para o desenvolver da capacidade de apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação), por parte dos alunos, da realidade social que se inserem, de modo autônoma, crítica e criativamente, nela podendo intervir. (CASTELLANI FILHO, 2002 p. 31).

Entre as novas abordagens que surgiram nesse período, pode-se citar: abordagem desenvolvimentista, construtivista-interacionista, ensino-aberto, crítico-superadora, sistêmica, da psicomotricidade, crítico-emancipatória, plural ou cultural, dos jogos cooperativos e da saúde renovada.

Essas novas abordagens e um novo olhar sobre a Educação Física criaram uma necessidade para o professor de Educação Física desenvolver um novo pensar sobre a sua prática. Essa abordagem passa a ser entendida como uma prática menos reducionista e começa a ser também entendida mais amplamente com base

na pedagogia social e politizada. Isso criou uma dificuldade para realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos, gerando necessidade de uma formação continuada.

Apesar de reconhecer a importância dos cursos de formação continuada para os professores de Educação Física, Rosa Cristino (2008) identificou que os modelos e programas de formação não vêm atendendo nem às expectativas docentes, nem à demanda dos alunos, pois ao analisar as experiências de formação continuada pôde observar que ainda prevalece uma concepção de formação baseada em experiência cumulativa.

Por meio de seminários, palestras e cursos têm-se oferecido aos professores informações para uma melhor atuação, mas, em geral, isto vem sendo realizado de maneira expositiva e para grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas, portanto faz-se necessário analisar o que tem sido proposto como formação continuada.

2.1 Formação

Ao tentar compreender o que é a formação continuada, parte-se inicialmente pela busca do significado das palavras formação e continuada. Pelo dicionário Aurélio a palavra formação significa ato, efeito ou modo de formar, podendo também significar constituição, caráter, modo por que se constitui uma mentalidade, um caráter. Já a palavra continuada significa algo em que não há interrupção, seguido, continuado.

O conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*: trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar. Formação tem a ver com formar e designa o processo ou conjunto de ações que buscam dar forma a algo. Nesta direção caminham as palavras de Severino:

Mas o que vem a ser a formação (...). Para nos darmos conta do sentido desta categoria, é bom lembrar que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que

indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar (SEVERINO, 2010, p. 42).

Dessa forma, pode-se pensar na formação como uma conformação, ordenação de modelos dados *a priori* e competiria aos processos formativos conformar os participantes aos caminhos indicados de formação das pessoas ou, como um processo de criação, transformação por meio da constituição das pessoas que ocorre a partir de relações históricas e sociais. Neste sentido pode-se dizer que formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a, afirmando-se a constituição histórica da maneira humana de ser.

A formação de professores, nesse caso, seria o processo de constituição desses educadores denominados de professores. Ela se realiza por meio de ações e de recursos que essas ações oferecem ou indicam proporcionando o constituir-se destes profissionais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Garcia diz assim da formação de professores reportando-se a ela no âmbito escolar, seja da graduação em nível superior, seja do local da escola como exercício profissional:

Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Estas ideias fazem a ponte para se pensar não apenas na formação básica ou inicial dos professores, mas também, para se pensar na ideia de formação continuada.

Ao analisar a literatura existente sobre o assunto é comum encontrarmos várias denominações e formas para o processo, pelo qual uma pessoa passa ao longo de sua vida profissional e no qual se busca uma formação constante.

Neste trabalho a expressão formação continuada foi adotada devido ser essa a terminologia utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), que no seu Título VI, trata dos Profissionais da Educação, considerando não só os professores, mas todos àqueles que apoiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais, afirmando que os sistemas de ensino deverão promover a valorização desses profissionais, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” (artigo 63, inciso III) e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (artigo 67, inciso V), sendo, portanto, está denominação a adotada pelo Ministério da Educação do Brasil.

Rosa Cristino (2007) ressalta que a formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, e, também propicia o desenvolvimento dos professores articulado com estes estabelecimentos e seus projetos.

De certa forma, a formação continuada sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação constante que permitisse passar para os alunos, de uma melhor forma, os conhecimentos científicos atualizados, porém nota-se que mesmo sendo direito dos profissionais da educação ela não é pensada da mesma forma ao longo dos tempos, pois está atrelada às relações estabelecidas entre a sociedade e a educação, as quais levam a um entendimento e determinação de qual papel a educação escolar deve cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos (FUSARI, 1988).

Percebe-se, também, que muitos conceitos usados pelos departamentos de Recursos Humanos, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, educação continuada e formação continuada, foram e são usados no âmbito educacional devido ao caráter da administração

escolar que em muitas ocasiões adota implícita ou explicitamente os mesmos princípios adotados na empresa capitalista, sendo que esse tipo de administração sofre grandes críticas, pois embora a escola seja uma empresa e muitas vezes a administração seja pensada como tal, a educação não pode ser vista dessa maneira (PARO, 1987 e RUSSO 2004)

Assim, quando falamos de educação faz-se necessário compreender o que realmente se espera de uma formação continuada e para tanto entender os diversos conceitos e pensamentos acerca desse tema nos possibilita analisar a formação em questão.

2.2 Tipos de formação

Segundo Hypolitto (1996) o termo reciclagem surge nos anos de 1980 e tem tido seu uso reduzido, pois remete a cursos rápidos e descontextualizados, envolvendo o ensino de forma geralmente muito superficial, com raras exceções. Geralmente se supõe um movimento circular, ou seja, um conhecimento que possui e vou “relembrar” e, devido ao tempo de duração e propostas utilizadas, muitas vezes servem mais como uma forma de passar conteúdos, informações do que questionar e ampliar o assunto. Marin (1995) complementa, dizendo que esse termo esteve presente, sobretudo nos anos de 1980, e que os temas eram abordando de forma superficial.

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p.14).

O termo treinamento aparece na LDB 9.394/96, que no artigo 97, parágrafo 4º diz: “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Hypolitto (1996) comenta que o termo ainda é utilizado, porém deve ser pensado, pois treinar muitas vezes nos remete ao adestramento, pois levam a ações que dependem muito mais de automatismo do que de manifestações de inteligência.

Esse termo é muito utilizado por empresas que buscam por meio do treinamento corrigir desvios ou solucionar falhas de desempenho dos executores, buscando dessa forma uma eficiência na execução das tarefas não levando em consideração o autodesenvolvimento do indivíduo.

Portanto, o treinamento possui um significado de tornar a pessoa apta, de ter habilidades, capaz de realizar tarefas muitas vezes pela repetição mecânica do que pela consciência do que se faz. Cabe aqui uma ressalva, pois esse termo é muito utilizado em Educação Física, onde o movimento é pensado como fim e não como meio. Porém como já tratado anteriormente, não se entende essa maneira de pensar a educação como o objetivo de uma aula de Educação Física Escolar.

Marin (1995) concorda com esse pensamento ao afirmar que na educação deve-se tomar cuidado com o uso desse termo, pois como se trata de tornar apto ou ter habilidade pode-se nesse processo desencadear apenas ações com finalidades meramente mecânicas o que gera reações padronizadas. É o tipo de formação técnica. Deve-se ressaltar que o professor muito mais que uso de técnica são pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e pela ética.

Outro termo utilizado foi o de aperfeiçoamento. Aperfeiçoar-se tem o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução, o que remete ao processo educativo como algo capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito e concluído o que é impossível. (HYPOLITTO,1996 e MARIN, 1995)

Freire (1996) corrobora com esse pensamento quando destaca que somos seres incompletos e, portanto estamos em constante evolução. Como educador pode-se notar que ele amplia o assunto para além de ter novos conhecimentos apenas como conteúdos estagnados, mas se refere a algo que faz parte da natureza humana, desde o seu nascimento até a morte, algo que vai além do conteúdo de uma temática, mas da relação e significado que esse conteúdo terá com a cultura e a realidade vividas pela pessoa, e de como ela irá absorver, compreender, interpretar e se apropriar desse conteúdo. Para tanto se faz necessário que a pessoa esteja apta para esse processo. É o que ele destaca como a necessidade da curiosidade, de queremos ir além do que é posto, de reconstruir.

Como o próprio termo diz, atualização tem o sentido de tornar atual o conhecimento do professor, que em muitas ocasiões podem ser considerados desatualizados pela rotina do dia a dia e pelo distanciamento do processo de formação. Nesse sentido a atualização tem como objetivo colocar o professor em contato com o que é mais atual, com os últimos conhecimentos produzidos na área por meio de pesquisas realizadas recentes, as quais, muitas vezes, ficam nas prateleiras das bibliotecas sem que o educador tenha acesso a este saber. Hypollito 1996, porém faz uma ressalva no diz respeito à atualização, observando que o professor deve estar preparado para questionar em que medida os novos conhecimentos podem ajudá-los na sua prática.

A partir dos anos 1960, segundo Hipolitto (1996) a capacitação para a Educação passou a significar um conjunto de ações: cursos, encontros, seminários com objetivo de desenvolver a qualificação do professor. Capacitar um educador então era mais que uma ação de treinamento obtida por uma orientação técnica, visava uma mudança prática do professor o que envolve alterações na sua visão do mundo e em seus valores, ou seja, mudar a prática significa alterar o nível de consciência do educador atingindo os valores que norteiam a vida do cidadão educador.

Para Fusari (1988), o conceito de capacitação, em Educação, partiu da área de Recursos Humanos, no processo produtivo capitalista, no qual existe um compromisso com a adaptação do sujeito às condições do processo produtivo. Dessa forma, o autor faz uma crítica a esse processo, pois sobre essa ótica, o educador se reduz a condição de meio, significa admitir que a atuação dele seja igual e tenha a mesma finalidade no processo produtivo.

... tem um compromisso com a adaptação do sujeito às condições do processo produtivo, e a educação do educador em serviço tem um compromisso com a crítica desse processo e a ampliação da consciência de educador em relação a complexas e contraditórias relações entre educação escolar e trabalho. (FUSARI, 1988, p. 55)

Quando, porém, vemos a etimologia da palavra capacitar no dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontra-se além do significado tornar-se capaz, habilitar, as definições: convencer e persuadir. Nesse olhar surge a preocupação, pois os educadores não devem ser convencidos a mudar de ideias, para que sejam capazes

de exercer a sua profissão. Marin, (1995) afirma que não se deve pensar em doutrinação, ou seja, aceitar as ideias sem nenhuma crítica e/ou questionamento sobre o assunto, os professores devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão e não da imposição.

Álvaro-Prada et al (2010) comentam que esses tipos de formação apresentados até o momento, dependendo da forma realizada, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação e, apresentam uma preocupação com a eficácia e a eficiência na educação, tal como acontece em outros setores sociais que tem o lucro como foco principal.

Esses tipos de formação possuem uma concepção de manipulação, e por meio de suas dinâmicas permitem a implantação de modelos predefinidos a se seguir e/ou que completam algo que supostamente falta e corrigem defeitos visíveis na educação. Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem (ALVARO-PRADA, et al. 2010).

2.3 Formação Continuada

Segundo Cunha (2013), formação continuada são iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Para ele, no contexto contemporâneo, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Pinto, Barreiro e Pinto (2010), corroboram com esse pensamento quando ao se referir à globalização onde a tecnologia e os saberes evoluem em um ritmo frenético, associa esse fato a exigência da continuidade da formação constata do professor.

No caso da profissão docente, considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento das novas demandas educacionais,.... Assim, a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer. (PINTO, BARREIRO e SILVEIRA, 2010, p. 3).

Segundo estas autoras, a Formação Continuada pode ocorrer por meio de diversas ações ou participações em congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação ou também em atividades realizadas nas próprias escolas ou em Instituições superiores de Ensino como oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas.

Marcelo Oliveira da Silva e Maria Inês Corte Vitória em texto apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul, 2012 (IX ANPED SUL) no qual apresentaram entendimentos de professores a respeito da formação continuada afirma ter detectado dois aspectos interessantes que auxiliam na compreensão do tema. Um denominado de formal relacionado a cursos de pós-graduação e extensão realizados ou por pressão da instituição ou por pressão das exigências indicadas nas avaliações que são feitas, por exemplo, pelo Ministério da Educação. Outro entendimento, dizem eles,

... é aquele que ocorre em espaços educativos não-formais, como nas próprias reuniões dos projetos interdisciplinares, convívio com os outros professores, viagens, idas a restaurantes e também, poderíamos acrescentar, outras experiências enriquecedoras. Já em relação aos espaços não-formais, eles apareceram em também em outros aspectos, além das reuniões dos projetos interdisciplinares estudados. (SILVA e VITÓRIA, 2012, p. 9).

Segundo Marin, (1995) a educação permanente, a educação continuada e a formação continuada muitas vezes são tratadas como um grande bloco ou sinônimos, pois partem de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação do professor, considerando e valorizando os saberes dos professores e a sua prática pedagógica cotidiana. Embora todas traduzam uma compreensão que a educação é um processo que se estende por toda vida e, portanto, um processo contínuo, diferencia a educação permanente das

outras, pois para ela o termo destaca o desenvolvimento do sujeito de maneira particular. Já educação continuada e formação continuada possui um sentido que combina o pessoal, o institucional e o social, sendo desta forma mais ampla.

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (MARIN, 1995, p.19)

Como se vê, são vários os entendimentos a respeito de formação continuada de professores, mas há uma convergência indicando sua necessidade e as atividades indicadas que possam ser consideradas pertinentes para o oferecimento desta formação.

Candau, (1996) afirma que a formação continuada deve ser baseada em três aspectos:

- 1) A escola como *lócus* de formação continuada, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, constrói e reconstrói seus conhecimentos, por meio da reflexão crítica sobre a sua prática e suas concepções, tornando-se desse modo professores pesquisadores e produtores de conhecimento, os quais irão levá-lo a mudanças significativas na sua atividade profissional;
- 2) A valorização do saber docente, pois este vai sendo construído ao longo da sua vida profissional, diante de uma realidade vivida, a qual faz a relação dos saberes e necessidades do professor;
- 3) O ciclo de vida dos professores, pois dependendo do tempo de atuação o faz ter necessidades, expectativas e anseios diferentes dos demais.

Sobre o ciclo de vida profissional, Huberman (2000), enfatiza que o desenvolvimento profissional não é igual para todos. Alguns podem ter o desenvolvimento da carreira docente de forma tranquila, porém alguns irão durante esse processo, ter dúvidas, angústias, necessidades, satisfação e insatisfação que irão variar com o tempo de atividade profissional. Classifica então, de acordo com o tempo de atuação, relacionando os com as características dos profissionais nessa fase. São elas: Entrada na carreira (1 – 3 anos), fase de estabilização (4 – 6 anos), fase de diversificação (7 – 25 anos) e momento de serenidade e distanciamento afetivo (25 – 35 anos).

A entrada na carreira se caracteriza como uma fase de descoberta e exploração. É nessa fase que ocorre o confronto inicial com a complexidade profissional, envolvendo os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do ambiente escolar. Porém é uma fase de entusiasmo pelo início de carreira, por se constituir parte de um corpo profissional. É uma fase onde a busca pela formação continuada se dá principalmente pela necessidade de conhecimentos que o auxiliem a essa adaptação.

Logo após, vem a fase de estabilização onde aparece o sentimento de competências crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Nessa fase pode aparecer o desânimo por não visualizar em seu trabalho uma influência positiva para seus alunos ou a satisfação por ocorrer o inverso.

Na fase de diversificação, o professor encontra-se em um estágio de experimentação e diversificação, de motivação e de buscas de desafios. Essas características leva-o a experimentar novas práticas e diversificar os métodos de ensino, tornando-o mais crítico. É uma fase de questionamentos.

Nessa fase sente a necessidade de uma formação contínua que forneça embasamento e respostas para trabalhar com novos conteúdos. É uma fase de busca por novos desafios.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações ocorre certo conformismo, podendo tornar o professor mais resistente a inovações e às mudanças, enfatizando certa nostalgia do passado.

Assim, Álvaro-Prada et al (2010) afirma que a formação continuada tem o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento com suas necessidades específicas.

Muitas vezes, segundo Imbernón (2006) a necessidade do professor não é atendida, pois a elaboração das propostas de formação continuada é pensada e proposta “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Na maioria das vezes essas propostas são criadas para atender a uma demanda política e possuem a crença de que por meio dessas ações ocorrerá uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas pelas secretarias e órgãos

responsáveis pela educação do país. Seria desejável criar possibilidades para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo como o delineamento de experiências de formação continuada, pois partindo das suas necessidades, visto que as temáticas estariam ligadas com os desafios do seu cotidiano, iriam colaborar com a sua prática docente.

Imbernón (2006) destaca cinco grandes linhas de atuação na formação permanente do professor:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática, realizando uma análise, interpretação e intervenção sobre a sua realidade, ou seja, gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- A troca de experiências entre os professores
- A união da formação a um projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo.

Sendo assim, para esse autor, a formação continuada tem como base uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Esse processo exige um olhar crítico da intervenção educativa levando em conta os pressupostos ideológicos e comportamentais envolvidos. Por isso supõe-se que além das capacidades, habilidades e atitudes deva-se questionar sobre os valores e concepções do(s) professor(es). Estes questionamentos poderiam levar o professor a descartar o conceito de que a formação é apenas a atualização científica, didática e psicopedagógica. Levar-nos-iam a um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar e construir a teoria por meio de sua prática, ou seja, o professor é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Constato que a formação é um processo contínuo e portanto não tem espaço, hora e local definido para ocorrer. Ela pode ocorrer através de um curso ou seminário, desde que este leve o professor a realizar uma reflexão sobre a sua prática em prol de mudanças e que faz parte de um contexto maior.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O objeto de estudo dessa dissertação foi a formação continuada do professor de Educação Física da rede municipal da cidade de São Paulo. A pergunta que orientou a pesquisa foi como a participação na formação continuada contribuiu para a prática educacional do professor de Educação Física da rede?

Essa pergunta foi desdobrada em dois objetivos específicos: identificar como estava sendo a formação da SME/SP e analisar como estas estavam contribuindo para as práticas educacionais dos professores.

Em função desses objetivos a referência metodológica que orienta este estudo é a pesquisa qualitativa, pois segundo Ludke (1998) o reconhecimento da mudança contínua de contextos e das situações de ensino, o alto grau de complexidade do fenômeno educacional, a importância dos significados extraídos e referidos pelos sujeitos envolvidos não são abrangidos pela pesquisa quantitativa. Por este motivo, a pesquisa em Educação tem utilizado a pesquisa qualitativa a fim de tentar dar conta das questões advindas desta prática social.

Segundo Patton, citado por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 131), a pesquisa qualitativa segue a tradição compreensiva ou interpretativa. Assim, essa pesquisa parte do princípio que:

[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve refletir um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, procurando identificar as formas como sentem e explicam sua realidade, pois é através dessa interação que o todo (a pesquisa) vai ganhando forma. Assim, na pesquisa qualitativa o sujeito tem um caráter de atribuidor de significados, cabendo ao pesquisador a busca da compreensão destes significados.

Levando em consideração tal enfoque, a finalidade desse estudo se pautou na compreensão dos significados e da formação continuada na atuação profissional, a partir do olhar dos profissionais que atuam na Educação Física.

3.1 Análise Documental

Primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica, por intermédio do acesso a fontes de informações como artigos, dissertações, monografias, livros e etc utilizando os termos chaves do trabalho: formação continuada, formação continuada em Educação Física e prática educacional, com a finalidade de selecionar por meio de análise textual os textos mais relevantes para realizar um aprofundamento destas obras.

Também realizamos um levantamento nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo sobre o que foi feito de formação continuada no período de 2008 a 2012, para os professores de Educação Física do ensino fundamental I e II, da rede municipal. O contato inicial com a SME/SP se deu no segundo semestre de 2012 e foi verificada a existência de arquivos que auxiliariam a pesquisa, porém com a mudança de gestão o contato foi interrompido por alguns meses, sendo finalizado apenas no início do segundo semestre de 2013, mas precisamente em agosto. Estes arquivos são estruturados em:

- Questionários contendo questões sobre a estrutura, sobre os temas e conteúdos, sobre a metodologia utilizada na formação, sobre o professor responsável (formador) e sobre a própria participação na formação continuada. Esses questionários foram respondidos pelos professores participantes ao final de cada formação oferecida.
- Material didático utilizado pelos professores formadores.
- Controle de presença.
- Cursos oferecidos no período. Onde pudemos levantar os seguintes tópicos: objetivo e justificativa, o conteúdo, a metodologia, o cronograma, o professor formador responsável, assim como o número de vagas disponíveis.

Esse levantamento levou um tempo, pois não foi permitido a retirada documentos e nem do uso da xerox, dessa forma, todo o trabalho foi feito manualmente. Os questionários e o controle de presença foram organizados e tabulados por curso oferecido os quais tivemos acesso pelo número do comunicado e data de publicação no Diário Oficial, no período de 2008 a 2012, conforme anexo 2. Dessa forma, pela busca feita pela *internet* pudemos verificar a publicação que

continha os seguintes dados: justificativa, objetivo, conteúdo, metodologia, público alvo, organização (data, horário, local, vagas, inscrições), regente e certificação. Em relação ao material utilizado nos cursos, pudemos identificar os textos e algumas dinâmicas utilizadas.

Esses dados me auxiliaram a compreender como foi pensada e estruturada a formação continuada oferecida pela SME/SP.

3.2 Entrevista e sujeitos

Na continuidade da pesquisa, foi realizada uma entrevista piloto para avaliar a adequação das questões previamente elaboradas aos propósitos estabelecidos nesta pesquisa. Após alguns ajustes que se fizeram necessários, com a finalidade de melhor captar as concepções dos entrevistados referentes ao fenômeno investigado, coletaram-se os depoimentos (apêndice 1).

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2013. Esta se orientou pelo modelo semiestruturado que permitia que o depoente falasse sobre o tema estudado, com base nas informações que ele tem, obedecendo a um conjunto de questões semiabertas previamente definidas por um roteiro.

De um total de 2782 professores de Educação Física que atuam na rede (dados oferecidos pela SME/SP), cerca de 350 professores participaram dos cursos de formação continuada (levantamento feito pelas respostas dos questionários e listas de frequência). Destes, foram convidados seis professores que atuam na rede, para responder questões sobre a formação continuada.

Para participar da entrevista o sujeito tinha que ter participado de pelo menos um curso ou seminário oferecido pela SME/SP no período do estudo da pesquisa. A escolha dos entrevistados foi por proximidade e indicação, dessa forma a visita na escola EMEF Coronel Romão Gomes, no parque Novo Mundo, DRE Jaçanã Tremembé me possibilitou realizar a entrevista com 3 professores, sendo de diferentes perfis: um era professor da rede por mais de 8 anos, outro foi ingressante em 2008 e outro que além de estar 10 anos na rede, também fez parte Grupo Referência. Outros dois participantes são docentes do curso de Educação Física da

UNINOVE e o outro entrevistado é aluno de Mestrado da mesma instituição de ensino e, também fez parte do grupo referência.

As entrevistas foram marcadas com antecedência. O espaço para a realização da entrevista foi o mais acessível para os entrevistados, dessa forma na escola foi utilizada a sala dos professores, a sala de aula e sala de coordenação. Essa mudança de espaço foi realizada devido a interferências que ocorreram durante a entrevista, seja pelos professores, seja pelos alunos da escola solicitando aparelho de som ou material esportivo. Já para as outras entrevistas também foram realizadas em sala de aula, porém sem interferências o que deixou o ambiente tranquilo.

Todas as entrevistas foram gravadas por um aparelho Digital MP3 Player USB Drive Flash (2GB), da marca Sony, do modelo PX 320. Ao final da realização das mesmas, todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2) autorizando a utilização das entrevistas como material para a presente investigação.

Em seguida, os depoimentos foram transcritos na íntegra, procurando manter a maior fidelidade possível em relação às gravações. Durante as transcrições foram adotados alguns procedimentos a fim de preservar a identidade dos depoentes, sendo os mesmos identificados pela letra P (ou Professor), seguido do número que representa a sequência de realização das entrevistas, ou seja, P1 (Professor 1) e assim sucessivamente até o último entrevistado, identificado por P6 (Professor 6).

3.3 Grupo Focal e sujeitos

Complementando a pesquisa foi realizada uma intervenção² por meio de um Grupo Focal (GF), o qual segundo Gomes e Barbosa (1999), Gatti (2005) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade.

A dinâmica dos grupos focais conforme Trentini e Gonçalves (2000) estão voltadas a um determinado foco que consiste do tema de pesquisa em questão e

² Para Besset (2008, p. 12), “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”.

será discutido pelo grupo nas suas mais diversificadas dimensões possíveis dentro de um processo de interação e participação dos envolvidos.

Para Leopardi et al (2001) o grupo focal consiste em buscar informações não de um indivíduo, mas em um grupo já existente ou formado especificamente para um período destinado à coleta de dados, que se reúna em torno de um interesse relacionado ao tema da investigação. O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado.

O Grupo Focal foi realizado ao término do ano de 2013. Participaram do grupo focal quatro professores de Educação Física da rede municipal da cidade de São Paulo. Dois desses professores participaram da etapa da entrevista. Os outros dois estavam participando da pesquisa pela primeira vez. Um deles foi ingressante em 2012 e o outro havia sido um dos professores convidados para a elaboração das Orientações Curriculares.

A participação de alguns nas formações continuadas oferecidas pela rede permitia que os professores tivessem uma maior vivência com o tema a ser discutido e pudessem “trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”, com defende Gatti a respeito dos grupos focais (GATTI, 2005. p. 7).

O convite para os participantes foi feito pessoalmente para os professores que foram entrevistados, pela internet por meio de redes sociais e por *email* para grupos de estudos de professores de Educação Física, porém o fechamento do encontro foi difícil devido às datas, pois a maioria dos professores cumpre dupla jornada e, portanto tem pouca disponibilidade durante a semana. Sendo assim o dia escolhido foi ao sábado o que também atrapalhou um pouco, pois devido a greve ocorrida nas escolas da prefeitura, muitos estavam cumprindo horário nesse dia.

A temática do grupo focal, local, data e horário foram previamente acertados com os professores. O dia escolhido foi 7 de dezembro de 2013. Treze professores se mostraram interessados em participar do Grupo Focal, porém no dia compareceram apenas 4. Os outros acabaram informando que devido a problemas pessoais e profissionais não conseguiram estar presente.

O tamanho do grupo focal é um aspecto importante a se destacar. Para Gatti (2005) o ideal é que o número de participantes oscile de seis a doze pessoas. De acordo com a autora, o número de participantes não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem e não ocorra saturação das alternativas de resposta. Porém Krueger (1996) afirma que o Grupo Focal pode ser realizado com número mínimo de quatro participantes.

O grupo focal aconteceu em um único encontro, na escola EMEF Coronel Romão Gomes, no parque Novo Mundo e teve a duração de cerca de 1h. Os participantes após assinarem o Termo de Esclarecimento e Consentimento foram dispostos em um círculo formados pelas carteiras da escola o que propiciou um contato suficientemente próximo e agradável e favoreceu a qualidade da gravação e da filmagem. Nessa etapa foi utilizado um aparelho Digital MP3 Player USB Drive Flash (2GB), da marca Sony, do modelo PX 320 para a gravação e para a filmagem foi usado uma filmadora digital, da marca JVC, do modelo GZ- MG50U. Essa gravação foi posteriormente transcrita para a análise da pesquisa e para preservar a identidade dos participantes estes foram identificados como GF1 até GF4.

Segundo Debus, (1988) a quantidade e o tempo destes encontros dependem da informação desejada e explica que se ela for demasiadamente específica não deverá durar mais de 40 minutos e, que se os objetivos da pesquisa forem claro e tudo ocorrer bem um único encontro já é suficiente e que a realização de outro encontro deve acontecer se o tema não for suficiente debatido.

O GF também foi utilizado como parte da pesquisa, pois os dados obtidos com o seu uso são ricos, pois possibilita capturar expressões e formas de linguagem não apreensíveis por outras técnicas. Além disso, é um meio de intervenção.

3.4 Análise das Entrevistas e do Grupo Focal

A análise das entrevistas e do Grupo Focal foi feita por meio de uma triangulação, que baseando-se no referencial metodológico de análise e conteúdo da Bardin (2011), se utilizou de um conjunto de técnicas de análise das comunicações através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. Portanto, os dados passaram por três etapas básicas: a pré-análise, a

exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações. Dessa forma, a interpretação sobre as concepções de formação continuada coletiva e a prática educacional a partir destas, tiveram como vértices:

- As percepções dos participantes (formas verbais) feitas por meio das entrevistas e percebidas pelo pesquisador por meio da transcrição e análise destas.
- O levantamento dos arquivos fornecidos pela SME/SP relacionados aos programas de formação continuada oferecidos no período em questão.
- As concepções e estratégias sobre formação continuada, levantadas na pesquisa bibliográfica.

Assim, a análise dos relatos dos profissionais de Educação Física e dos dados obtidos na SME/SP foi pautada por meio da discussão e articulação com o conteúdo estudado na revisão da literatura.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME/SP) PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE.

No município de São Paulo, durante o processo de transição do Governo de José Serra para o Governo de Gilberto Kassab estabeleceu-se o Programa “Ler e Escrever” em todas as áreas de conhecimento. Nesse momento a equipe da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), formada por especialistas e docentes da rede municipal de ensino elaboraram os “Cadernos de Orientações Didáticas”, assim denominadas pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), com o objetivo de auxiliar, o trabalho dos professores e professoras no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes.

Como a Educação Física estava inserida nesse processo, foi elaborado o documento denominado “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental” para a área em questão. Esse documento apresenta a área de Educação Física sob o enfoque cultural, sendo que a concepção de cultura está baseada nos pressupostos dos Estudos Culturais.

Nele, seus elaboradores defendem uma concepção de currículo que promova a leitura do repertório gestual dos diferentes grupos sociais, por meio da interpretação e compreensão dos códigos culturais expressos nas práticas corporais e criticam as propostas curriculares de Educação Física em que há o predomínio e imposição da apropriação de determinada linguagem corporal já elaborada e padronizada. No documento também foram apresentados alguns relatos de experiências, oferecendo subsídios para os/as docentes desenvolverem a competência leitora e escritora nas aulas de Educação Física.

No início de 2007, para auxiliar no processo de implantação/criação, foi criado um grupo de professores (Grupo Referência) que iam até às escolas para “conversar” com os outros professores da região sobre o documento para entender as dificuldades enfrentadas, as dúvidas, entre outros, e assim construir e finalizar de forma democrática o documento.

A SME/SP com objetivos de dar suporte à implantação da orientação curricular elaborou as seguintes estratégias: ações de formação continuada;

produção de vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuição dos documentos a todos os professores e profissionais da educação, garantindo assim, que todos os professores tivessem acesso às informações e conseguissem efetivamente trabalhar o que estava sendo proposto pelo material desenvolvido pela Secretaria.

Dessa maneira, no período ao qual pertence esse estudo (2008 a 2012), a formação continuada oferecida pela SME/SP teve o objetivo de auxiliar o professor a compreender a proposta das Orientações Curriculares³. Entender esse processo de formação construído pela SME/SP auxilia a análise posterior de como ela foi elaborada e pensada e se essa levou o professor a refletir sobre a sua prática contribuindo ou não para a sua prática educacional.

Para tanto foi realizado um levantamento nos arquivos da SME/SP, onde se pode verificar o material utilizado, a maneira como foi pensada a metodologia, a frequência dos professores participantes e como eles avaliaram essa formação. O acesso a esses arquivos foi prejudicado pela mudança de gestão o que levou a um processo mais lento, sendo concluído apenas no início de agosto de 2013.

Um dos materiais levantado foi o que indicou quantos e quais cursos foram elaborados pela SME/SP no período de 2008 a 2012. Por meio dos dados encontrados pode-se realizar uma busca no site do Diário Oficial e obter mais informações as quais estão reladas adiante:

No ano de 2008, aconteceram sete processos de formação continuada. O primeiro foi organizado em oito encontros, com duração de 1 hora, sendo realizado um a cada mês. Iniciou-se em fevereiro e durou até outubro, com pausa em julho. Esta formação foi proposta apenas para dezenove professores que iriam formar o Grupo Referência (GR). Eles foram convocados e os encontros tiveram como

³ Existe um projeto na prefeitura em parceria com a FEDEESP (Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo) chamado "Olimpíadas Estudantis". Esse projeto está em consonância com a Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Estadual de Esporte, Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Municipais de Esportes, Confederação Brasileira do Desporto Escolar, bem como as entidades nacionais de administração do desporto e o Comitê Olímpico Brasileiro - COB, no que concerne o desenvolvimento do esporte brasileiro e além da competição esportiva, são oferecidos todos os anos vários tipos de cursos aos professores interessados em participar das competições.

objetivo a elaboração das orientações didáticas a partir das “Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem”.

Já na segunda formação, a inscrição foi aberta para os professores, porém existia um número limite de dois professores por Delegacias Regionais de Educação (DRE), sendo que se houvesse uma procura maior, as vagas seriam decididas por sorteio. Além disso, como eram dois períodos (manhã e tarde), cada DRE possuía apenas uma vaga por período. Esse curso tinha como objetivo ampliar as questões referentes ao processo de mapeamento⁴ presentes no documento, fazendo uma relação do conceito à prática docente, esclarecendo que os dados obtidos nesse processo fornecem subsídios para a seleção dos conteúdos através do conhecimento do entorno da comunidade, da escola, dos saberes e das manifestações culturais presentes no dia a dia dos alunos, sendo usados como critérios para articular os dados obtidos ao Projeto Pedagógico.

Todas as outras quatro formações foram feitas em um período de 4 horas, tendo a possibilidade de escolha entre manhã ou tarde, com 30 vagas cada. O que se modificava em cada curso eram os objetivos:

- Um deles visava fornecer elementos para que os professores e as professoras elaborassem ações didáticas permeadas pelo questionamento e a divergência de opiniões, a fim de incentivarem a resolução dos problemas e conflitos gerados no âmbito das aulas por meio do diálogo e da valorização das diferentes ideias.
- Outro tinha como objetivo fornecer elementos teóricos e práticos a respeito da leitura da linguagem corporal, a fim de possibilitar os professores e as professoras a selecionar e organizar atividades de ensino, que fomentassem a interpretação dos códigos e signos presentes nas diversas manifestações da cultura corporal.
- Os outros dois tinham a mesma proposta que era fornecer elementos para que os professores organizassem e selecionassem os procedimentos

⁴ Segundo Neira (2012) mapear significa 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. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinada prática corporal. É um processo entendido como fundamental para articular o componente curricular Educação Física ao Projeto Político e pedagógico da escola, aos objetivos da área e às expectativas de aprendizagem propostas.

necessários para a elaboração de atividades de ensino, visando à apropriação de novos saberes àqueles identificados por meio do mapeamento inicial. Nessa formação em especial, ocorria uma proposição de atividades a partir do mapeamento inicial e do processo de resignificação, com propostas de trabalhos em grupos e fontes de pesquisa.

Em todos os cinco encontros à metodologia seguia uma orientação para a tematização da prática de ensino de Educação Física e foi ministrado pelo prof. Nunes.

Já no ano de 2009, após quase um ano sem alguma formação oferecida, foi elaborado um curso com o objetivo de aprofundar as discussões e apropriar-se das orientações contidas nas expectativas de aprendizagem do ciclo I na área de Artes e Educação Física. Nessa formação foram convidados tanto os professores de Educação Física como os professores de Artes, pois a princípio as OCs tratavam essas duas disciplinas de forma conjunta.

Muda-se um pouco a organização. Os cursos que eram feitos apenas em um dia passam a ser feitos em seis encontros de 3 horas, mais 2 horas para que os professores desenvolvessem trabalho pessoal relacionado ao curso. Esses encontros tinham uma periodicidade quinzenal. Também houve a possibilidade de escolha entre os locais (13 DRE: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó, Guaianazes, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Matheus, São Miguel) e horários, tarde ou noite dependendo da DRE. Nessas formações além dos professores responsáveis pela elaboração das OCs participaram como palestrantes os professores do Grupo Referência. Foram 40 vagas para cada DRE.

Nessas formações as atividades propostas para os professores se orientavam pela análise das práticas desenvolvidas pelos professores palestrantes, no planejamento de situações didáticas, e, na análise das implicações destas escolhas para os seus alunos.

Também em 2009, tendo em vista a necessidade de oportunizar um espaço para discussão das concepções de ensino e de aprendizagem e, dos pressupostos que norteiam as áreas de conhecimento ocorreu no mês de agosto um seminário intitulado “O professor e o desenvolvimento curricular no Ensino Fundamental II”,

que teve como objetivo oferecer um panorama geral da área de conhecimento, discutir com os professores do Ciclo II os pressupostos teóricos que orientam as áreas de conhecimento e aguçar a participação dos professores nas discussões de aprofundamento das Orientações Curriculares: proposição de expectativas.

Nesse seminário foram tratados como conteúdos: as concepções de currículo nas diferentes áreas de conhecimento, a compreensão da escolha dos conteúdos e da própria organização das Orientações Curriculares, o papel do professor na construção do currículo, tendo como referência a Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem da Rede Municipal de São Paulo.

Foram dois encontros de 4 horas, totalizando 8 horas que teve como metodologia a exposição dialogada teórica e debates. Foram disponibilizadas 800 vagas, sendo 100 para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira - Inglês).

No ano de 2010, no mês de maio, ocorreu um encontro para se avaliar o percurso desenvolvido pelo Grupo Referência de Educação Física, visando redefinir formas de participação e atuação do grupo e também formas de organização dos encontros. Pensa-se em uma nova proposta de formação através da discussão de proposições e novos encaminhamentos. É um encontro rápido de 4 horas. Um fato importante que ocorreu nesse encontro é a escolha de 17 professores que foram convocados nesse mesmo ano para participar de uma formação visando aprofundar as orientações didáticas visando o trabalho com seus pares nas diferentes regiões da cidade, ou seja, eles formaram o novo Grupo Referência. Esse encontro teve como objetivo:

- A organização de pautas de observação para que os professores pudessem acompanhar as aprendizagens dos alunos.
- A organização de pautas de observação para que os professores do GR pudessem acompanhar seus pares problematizando a prática pedagógica desenvolvida sob a ótica das OCs.
- A organização de relatos de práticas realizadas na área para serem inseridas no portal da SME.

- A constituição de um novo quadro de formadores na rede a partir da ideia de aprendizagem colaborativa.

Nesse mesmo ano, as DREs são divididas em polos para uma melhor organização e para possibilitar uma melhor oferta dos cursos para os professores, facilitando os horários e localidade. Os polos foram divididos da seguinte forma:

- Polo A: Campo Limpo, Capela do Socorro e Butantã.
- Polo B: Santo Amaro, Ipiranga e Penha.
- Polo C: Pirituba, Freguesia do O e Jaçanã.
- Polo D: São Miguel, São Matheus, Guaianases e Itaquera.

Elaborou-se então um curso optativo de 12 horas divididas em quatro encontros com o objetivo de debater a proposta curricular de Educação Física e a sua relação com as demandas da sociedade contemporânea e da cidade de São Paulo, além de elucidar os encaminhamentos propostos no Documento Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Educação Física – para a organização das atividades de ensino.

A metodologia utilizada nessa formação visava favorecer a permanente reflexão sobre a qualidade das situações de aprendizagem oferecidas aos alunos. Neste sentido foram priorizadas as seguintes estratégias: análise e reflexão permanente sobre as práticas desenvolvidas, o planejamento e a qualidade de situações e intervenções didáticas que ajudassem os alunos a avançarem em suas aprendizagens, análise das propostas didáticas contidas no documento de Orientação Curricular e Proposição de expectativas de Aprendizagem – Educação Física, análise e debate sobre o percurso presente nas orientações, através da exposição oral.

Em maio desse mesmo ano, foi elaborado um Seminário: “Orientações Curriculares - Educação Física” para os professores ingressantes, que obtiveram o direito à dispensa de ponto, mediante a entrega do comprovante de participação no mesmo. Essa formação teve como objetivo levar o professor ingressante a compreender os pressupostos da proposta de Educação Física presentes no documento de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Educação Física, além de ampliar as dimensões referentes à concepção de ensino de Educação Física estabelecendo relações entre outras

abordagens presentes na área ainda praticadas na rede de ensino municipal e a apresentada no referido documento.

Como metodologia foram propostas condições para a análise e reflexão permanente das práticas vividas em sala de aula, por meio das situações didáticas oferecidas aos alunos e das intervenções propostas.

Em junho do mesmo ano, como dito anteriormente são convocados os 17 professores que formariam o grupo referência. Sob a supervisão dos professores Neira e Nunes, ambos responsáveis pela fundamentação das OCs, elabora-se um programa de formação continuada para estes, constituindo-se de seis encontros de 4 horas cada, com dispensa de ponto como normatizou a portaria 3.329 de 17 de junho de 2010. Essa formação teve como objetivo auxiliar os professores do GR para que estes pudessem a vir a trabalhar com os outros professores das regiões da cidade de São Paulo. Iniciou-se então, um trabalho colaborativo. O Grupo de Referência buscou na rede outros professores para discutir as práticas educacionais. Nesse processo, eram relatados detalhadamente o que era feito no dia a dia da escola. Muitas vezes o processo se tornava difícil, pois o representante da SME/SP precisava orientar sobre aspectos que não se enquadravam nas novas orientações, fazendo sugestões de modificações a serem feitas.

No ano de 2011, continua o processo de formação continuada dos professores que formam o GR. Mantém o mesmo padrão, somente modificando o número de encontros, que agora são nove, sendo um por mês.

Já para os professores da rede são oferecidos dois cursos optativos. O primeiro é organizado nos polos A (Caxingui – manhã), B (Penha - manhã), C (Vila Romana - manhã), D (Cidade Líder - noite) e E (Vila Maria - manhã) com um total de 12 horas, divididos em 3 encontros para os cursos realizados aos sábados pela manhã e 4 encontros para os cursos realizados no período noturno, ambos mantendo na maioria das vezes um espaço de uma semana entre eles. Para cada polo são oferecidas 45 vagas. O tema era: Educação Física: códigos e manifestações corporais, cujos objetivos eram:

- Debater a proposta curricular de Educação Física com as demandas da sociedade contemporânea e da cidade de São Paulo.

- Elucidar os encaminhamentos propostos nas OCs para a organização das atividades de ensino.

O outro curso optativo segue o mesmo padrão de organização, porém mudam-se os locais, agora são 3 polos: A (Jd. Pirajussara – noite), B (SME/SP – manhã) e C (Cidade Líder – noite). O tema era: Orientações Curriculares de Educação Física: fundamentos teóricos metodológicos, com os seguintes objetivos:

- Elucidar os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o documento Orientações Curriculares e Expectativas de aprendizagem Educação Física – para a organização das atividades de ensino.
- Produzir situações didáticas que permitam aos estudantes ampliar suas análises e vivências com relação às práticas corporais.
- Reconhecer a avaliação com ação fundamental para a construção de um currículo de Educação Física pautado na perspectiva cultural.

Esses dois cursos tiveram como conteúdo as possibilidades de desenvolvimento de ações didáticas coerentes com as demandas sociais através do aprofundamento das propostas contidas nas OCs.

A metodologia empregada em ambos priorizou a análise e reflexão permanente sobre as práticas desenvolvidas, o planejamento e a qualidade de situações e intervenções didáticas que ajudassem os alunos a avançarem em suas aprendizagens, e a análise das propostas didáticas contidas no documento de OCs.

No mês de outubro e novembro desse mesmo ano é realizado um Seminário para Coordenadores Pedagógicos na área de Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais, tendo como justificativa o papel desempenhado por estes na rede de educação, na articulação das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola. Teve como objetivo elucidar para os coordenadores a concepção da área de Educação Física contida nas OCs, levando-os a compreender o processo de planejamento, desenvolvimento das atividades de ensino e avaliação segundo as mesmas. Foi uma tentativa de auxiliá-los a entender essa Educação Física mais articulada com os tempos atuais, pois existe uma mudança de contexto e a compreensão dessa nova perspectiva por parte deles é muito importante.

Também no ano de 2011 foi realizado um Seminário de 4 horas, intitulado de “Orientações Curriculares”, para os professores ingressantes a partir do mês de julho de 2010, com dispensa de ponto, com o objetivo de levá-los a compreender os pressupostos da proposta de Educação Física presente nos documentos de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Educação Física – SME/DOT e ampliar as dimensões referentes à concepção de ensino em Educação Física, estabelecendo relações entre as outras abordagens presentes na área ainda praticadas na rede e a apresentada no referido documento, por meio da análise e reflexão permanente das práticas de sala de aula, da qualidade das situações didáticas oferecidas aos alunos e das intervenções propostas. Para facilitar os professores foram divididos nas respectivas DREs.

Em setembro e outubro de 2011 é realizado um curso optativo intitulado de Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais com o objetivo de debater a proposta curricular de Educação Física e a sua relação com as demandas da sociedade contemporânea e da cidade de São Paulo, elucidando os encaminhamentos propostos no documento OCs. Como conteúdo foi utilizado os seguintes temas: Cenário global, concepções de Educação Física, relação entre currículo, cultura e cultura corporal, leitura e produção de práticas corporais, expectativas de aprendizagem de Educação Física e práticas pedagógicas, sua relação com o planejamento, com as atividades de ensino e com a avaliação das aprendizagens. Foram feitos nos polos, porém não seguiu um padrão, em alguns foram elaborados quatro encontros de 3 horas enquanto em outros três encontros de 4 horas. Além disso, em alguns polos, as datas foram organizadas de modo que entre o segundo e o terceiro encontro ocorresse um espaço de 15 dias, enquanto em outros não. O que nos leva a entender que não existia uma proposta relacionada a esse tipo de organização pensando nos espaçamentos como uma estratégia didática e sim uma adequação, talvez, aos horários disponibilizados pelos formadores.

Como todo início de ano, em 2012 onze professores do Grupo Referência foram convocados para que participassem dos encontros realizados mensalmente, com duração de 4 horas, com os mesmos objetivos dos anteriores.

Já para os professores da rede foi realizado um curso optativo com o tema: “Práticas Corporais na Escola”. Embora o tema seja diferente, os objetivos permanecem os mesmos, diminuindo apenas os conteúdos que se restringem a relação entre currículo, cultura e cultura corporal, leitura do gesto e expectativas de aprendizagem. Esse curso foi desenvolvido em três encontros de 4 horas cada. Novamente o curso foi estruturado em polos (A, B, C,D,E,F e G) ofertando dessa forma horários e locais diferentes.

Além do curso acima, foi elaborado outro curso optativo com o tema: “Educação Física Escolar”, no qual além do aprofundamento nas propostas contidas nas OCs, trabalhavam-se as possibilidades de desenvolvimento de ações didáticas coerentes com as demandas sociais. Essa formação foi organizada de modo a criar a possibilidade de escolha para os professores, entre duas turmas com opção de dias e horários para realização deste, ou quatro encontros à noite ou dois aos sábados pela manhã. Ambos foram realizados na SME/DOT.

No final desse ano, a SME/SP realizou o 1º Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Física – SEPPEF. Com o objetivo de promover um encontro entre professores e gestores para o debate acerca do ensino de Educação Física, pautado nos documentos curriculares e, socializar práticas pedagógicas em Educação Física, com a duração de 8 horas. Nesse seminário, para os professores interessados, foi aberta a possibilidade de apresentar relatos de prática, para tanto deveriam encaminhar um resumo contendo o contexto de desenvolvimento do trabalho (escola, ano/ciclo), a síntese das atividades de ensino propostas aos alunos e formas de avaliação.

Verifica-se que nos anos 2011 e 2012 os professores do GR foram encaminhados para os polos com o objetivo de ministrar cursos. Nos cursos a base didática eram os relatos das práticas educacionais dos professores mostrando não modelos a serem seguidos, mas sim que a aplicação do documento na prática era possível. Novamente existiu uma preocupação com a participação dos coordenadores pedagógicos para que estes entendessem essa “nova” Educação Física, que não está mais confinada a quadra esportiva, usando outros espaços, como a sala de aula e sala de informática, e que trabalha com conteúdos diversos, não somente o “quarteto fantástico” (futebol, handebol, basquetebol e voleibol).

No total foram disponibilizadas várias vagas ao longo da formação, porém percebe-se que pelo número de professores existentes na rede, um total de 2782 (dado cedido pela SME/SP) essa oferta não possibilitava a real demanda, pois no total foram oferecidas 1942 vagas, o que impossibilita uma formação para todos. Esses dados estão detalhados no quadro abaixo, onde nota-se, por exemplo, que no ano de 2010 só foram disponibilizadas 175 vagas para os professores que já ministravam aula na rede, sendo este um número pequeno comparado ao número de professores efetivos, ou seja, se todos quisessem participar, não seria possível.

Ano	Vagas disponibilizadas (professores da rede)	Professores Convocados (GR)	Professores Ingressantes
2008	262	19	
2009	620		
2010	175	17	Não determinado
2011	360	17	120
2012	545	11	

Quadro 1. Total de vagas disponibilizadas nos cursos oferecidos pela SME/SP no período de 2008 à 2012. (dados cedidos pela SME/SP- 2013)

Outro dado verificado foi que mesmo tendo um número de vagas limitado, ou seja, menor que o número de professores da rede, a adesão aos cursos e seminários foi muito pequena, como podemos ver nos quadros abaixo elaborados através das listas de presença dos cursos realizados no ano de 2011.

Curso em três encontros no segundo semestre de 2011 (Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais) – 45 vagas		Percentual de participação (10 inscritos no total)
Inscrições não realizadas	35	78%
Não participou	7	15,6%
Participou de 1 encontro	0	0%
Participou de 2 encontros	0	0%
Participou de 3 encontros	3	6,7%

Quadro 1A - Participação no curso Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais, realizado no segundo semestre de 2011 (Dados cedidos pela SME/SP-2013)

Repara-se que o número de inscritos representa apenas 22% das vagas oferecidas e que destes, 70% não participaram de nenhum encontro, porém os 30% que participaram, realizaram 100% do curso. Se relacionarmos o número de

professores que participaram efetivamente do curso com o número de vagas o percentual de aproveitamento é de apenas 6,7%.

Curso em 3 encontros no segundo semestre de 2011 (Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais) – 45 vagas		Percentual de participação (38 inscritos no total)
Inscrições não realizadas	7	15,6%
Não participou	26	58%
Participou de 1 encontro	5	11,1%
Participou de 2 encontros	0	0%
Participou de 3 encontros	7	15,6%

Quadro 1B - Participação no curso Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais, realizado no segundo semestre de 2011 (Dados cedidos pela SME/SP-2013)

No quadro anterior percebe-se que o número de inscritos representa 85% das vagas oferecidas, porém cerca de 68% dos inscritos não participou de nenhum encontro e apenas cerca de 18,5% realizaram o curso na íntegra. Novamente se relacionarmos o número de professores que participaram em todos os encontros com o número de vagas o percentual de aproveitamento é de apenas 15,5%.

Curso em 3 encontros no segundo semestre de 2011 (Orientações curriculares de EF: fundamentos teóricos metodológicos) – 45 vagas		Percentual de participação (40 inscritos no total)
Inscrições não realizadas	5	11,1%
Não participou	24	53,3%
Participou de 1 encontro	2	4,5%
Participou de 2 encontros	2	4,5%
Participou de 3 encontros	12	26,7%

Quadro 1C - Participação no curso Orientações Curriculares de Educação Física, realizado no segundo semestre de 2011 (Dados cedidos pela SME/SP-2013)

Percebe-se no quadro anterior que o número de inscritos representa 89% das vagas oferecidas, porém cerca de 60% não participou de nenhum encontro e apenas cerca de 30% realizaram o curso na sua totalidade. Se relacionarmos o número de professores que participaram em todos os encontros com o número de vagas total o percentual de aproveitamento é de apenas 26,6%. Esse é o melhor percentual de aproveitamento que encontramos no ano de 2011.

Curso em 4 encontros no segundo semestre de 2011 (Orientações curriculares de EF: fundamentos teóricos metodológicos) – 45 vagas		Percentual de participação (22 inscritos no total)
Inscrições não realizadas	23	51,1%
Não participou	9	20%
Participou de 1 encontro	1	2,2%
Participou de 2 encontros	1	2,2%
Participou de 3 encontros	2	4,4%
Participou de 4 encontros	9	20%

Quadro 1D - Participação no curso Orientações Curriculares de Educação Física, realizado no segundo semestre de 2011 (Dados cedidos pela SME/SP-2013)

Repara-se que o número de inscritos representa menos que 50% das vagas oferecidas e que destes, 41% não participa de nenhum encontro, ocorrendo o mesmo com o número dos inscritos que participam em 100% do curso.

Curso em 4 encontros no segundo semestre de 2011 (Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais) – 45 vagas		Percentual de participação (19 inscritos no total)
Inscrições não realizadas	26	57,8%
Não participou	9	20%
Participou de 1 encontro	3	6,7%
Participou de 2 encontros	2	4,4%
Participou de 3 encontros	1	2,2%
Participou de 4 encontros	4	8,9%

Quadro 1E - Participação no curso Educação Física: códigos de comunicação e manifestações corporais, realizado no segundo semestre de 2011 (Dados cedidos pela SME/SP-2013)

No quadro anterior nota-se que o número de inscritos representa apenas 52% das vagas oferecidas e que o percentual de professores que completam o curso na íntegra é muito pequena, cerca de 21% do total de professores inscritos.

Dessa forma, nos cursos aos quais tive acesso a lista de frequência podemos verificar que em nenhum deles houve o preenchimento total de vagas e que mesmo as vagas ocupadas não garantiram uma participação total no curso de formação, sendo que o maior percentual de participação total foi de 41%.

Nos arquivos da SME/SP tive acesso somente à lista de frequência desses cinco cursos, porém analisando os questionários preenchidos pelos professores que

os completaram percebe-se que esses dados se repetem, ou seja, apenas um percentual pequeno conclui o curso, como mostra o quadro abaixo.

Curso	Total de vagas	Total de professores que completaram o curso	Percentual
Educação Física escolar 2010 (turma A e B)	90	47	52%
Orientações curriculares de EF: fundamentos teóricos metodológicos (5 pólos - 2011)	360	87	24,7%
Práticas corporais na escola (5 pólos - 2012)	225	100	44,4%
Educação Física escolar (7 pólos- 2012)	315	103	32,7%

Quadro 1F - Participação nos cursos da SME/SP (dados cedidos pela SME/SP-2013)

O questionário utilizado no quadro acima era preenchido pelos professores, ao termino do curso. Nos arquivos da SME/SP encontrei somente alguns de 2010, 2011 e 2012, o que sugere que nos anos de 2008 e 2009 essa dinâmica não foi utilizada. Eles serviam para que os professores avaliassem a formação continuada de que haviam participado. Na maioria das vezes esses questionários eram respondidos individualmente, porém em alguns casos foi oferecida a possibilidade de serem respondidos por mais de um professor, chegando a ser respondido até por quatro.

Nesses questionários (Anexo I), existiam tópicos relacionados à estrutura da formação, aos temas e conteúdos desenvolvidos durante o curso, sobre a metodologia utilizada na formação, sobre o professor responsável (formador) e sobre a própria participação na formação continuada. Todos esses tópicos eram divididos em questões, como veremos a seguir, nas quais o professor poderia optar entre discordo plenamente, discordo em partes, concordo em partes e concordo plenamente. Além disso, ao final de cada tópico o professor era solicitado a contribuir com três opiniões relativas ao tema, de uma forma mais ampla e com uma maior liberdade de expressão, pois não importava se a resposta fosse positiva ou negativa, ambas levavam a uma maior compreensão das expectativas e

necessidades dos docentes participantes e uma reflexão sobre a formação oferecida.

Tabulando os questionários existentes nos arquivos da SME/SP verifica-se que talvez por este estar dividido em três páginas, alguns professores deixaram de responder algumas questões, ocorrendo então uma variação quantitativa entre elas, ou seja, algumas questões possuem número menor de respostas preenchidas. Dessa forma, para realizar a análise considerou-se o número total de pessoas que responderam cada questão.

Sobre o tópico estrutura, o questionário buscava a opinião do professor sobre as condições criadas para a participação destes nas ações de formação continuada. Estavam divididas em cinco questões, como demonstra o quadro 2.

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
As datas, o local e as formas de divulgação e inscrição foram adequados.	0%	7,8%	32,9%	59,4%
Horários estabelecidos foram compatíveis com as possibilidades dos participantes.	0%	4,3%	21,9%	73,8%
O tempo de trabalho disponível foi suficiente.	0%	5,6%	37,6%	56,8%
As instalações e os espaços utilizados na formação foram adequados.	1,7%	5,8%	22,4%	70,1%
Os materiais foram disponibilizados (pautas, textos).	2,0%	13,7%	19,8%	64,4%

Quadro 2 - Opinião dos participantes sobre a estrutura dos cursos oferecidos pela SME/SP (dados cedidos pela SME/SP-2013)

Na parte onde o professor podia expressar três opiniões sobre o tópico que tratava sobre a estrutura, os aspectos que mais aparecem como pontos que contribuíram para as condições necessárias para a participação deles nas ações de formação continuada são: tema pertinente/ relevante e ou relacionado à prática escolar, professor palestrante com relação ao contexto escolar, oportunidade de troca de experiências, local, data e horário favoráveis, possibilidade de inscrição on-line, duração/ carga horária, compreensão das Orientações Curriculares (OCs), possibilidade de melhorar a prática educacional, busca pela ampliação do conhecimento.

Sobre o tópico temas e conteúdos, o questionário buscava a opinião do professor sobre a aplicabilidade e significado dos temas tratados no curso. Estavam divididas em cinco questões, como demonstra o quadro 3.

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Correspondem as minhas necessidades de formação continuada	1,3%	1,6%	28,8%	68,8%
Contribuíram para a construção de novos conhecimentos	0,0%	5,1%	14,0%	81,0%
Tem aplicabilidade prática na minha ação profissional	1,3%	1,3%	33,8%	63,7%
Favorecem a implementação das orientações curriculares	0,0%	0,6%	19,7%	79,6%
Reorientam na construção do meu plano de trabalho	0,0%	6,2%	36,9%	56,9%

Quadro 3 - Opinião sobre os Temas e conteúdos trabalhados nos cursos de formação oferecidos pela SME/SP (dados cedidos pela SME/SP- 2013)

Nesse tópico, os professores indicaram como temas e conteúdos mais significativos para a sua prática, os seguintes pontos: mapeamento e como utilizá-lo, avaliação/ registro, currículo, multiculturalismo, globalização, relatos de práticas, relação entre escola e comunidade.

Sobre o tópico metodologia, o questionário buscava a opinião do professor sobre os procedimentos didáticos desenvolvidos nas ações de formação continuada. Também estavam divididas em cinco questões, como demonstra o quadro 4.

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Os objetivos foram socializados com os participantes	0,0%	0,0%	9,0%	91,0%
A formação proporcionou uma diversificação de estratégias	0,0%	0,3%	29,2%	70,5%
Foram criados espaços para a sua participação e de seus colegas nos encontros	0,6%	0,0%	8,3%	91,0%
As dúvidas e as questões levantadas pelos participantes foram acolhidas e problematizadas	0,0%	0,0%	10,0%	90,0%
A leitura e análise dos documentos da SMESP (OC, CAPOIO etc.) subsidiaram as reflexões e discussões durante as ações de formação continuada.	0,0%	2,2%	21,2%	76,6%

Quadro 4 - Opinião dos participantes sobre a metodologia utilizada nos cursos de formação oferecidos pela SME/SP (dados cedidos pela SME/SP-2013)

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas na formação, as que eles definem como sendo as que mais contribuíram e favoreceram para a ampliação dos seus conhecimentos, as seguintes: troca de experiências/ relatos de práticas, análise de situações práticas, problematização, abertura para debates, dinâmicas de mapeamento, recursos utilizados (vídeos, leituras, varal com fotos e desenhos, entre outros).

Sobre o tópico responsável pela formação/formador, o questionário buscava a opinião do professor sobre o palestrante e como ele conduzia as dinâmicas. Buscava perceber como ele transmitia o conteúdo. Estavam divididas em quatro questões, como demonstra o quadro 5.

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Conhece e domina os temas e conteúdos	0,0%	0,0%	12,9%	87,1%
Sabe como mobilizar os saberes do grupo promovendo a articulação entre as práticas e os conteúdos do curso	0,0%	0,0%	11,8%	88,2%
Problematiza, organiza e aprofunda os conhecimentos do grupo.	0,0%	0,0%	11,5%	88,5%
Organiza os tempos e os espaços para potencializar a ação formadora	0,0%	5,2%	11,0%	83,7%

Quadro 5 - Opinião dos participantes a respeito dos professores formadores dos cursos oferecidos pela SME/SP (dados cedidos pela SME/SP – 2013)

Em relação às ações desenvolvidas pelo formador que foram responsáveis por transformar o agrupamento de participantes do curso em formação, eles apontam: abertura ao diálogo, organização em pequenos grupos para discussão, domínio do tema, trouxe professores que tiveram experiências registradas, tem relação com o ambiente escolar, mediador.

E por fim, o questionário buscava compreender como o professor percebia a sua participação no curso. Essa parte estava dividida em 3 questões, como demonstra o quadro 6.

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Minha frequência foi suficiente para apropriação dos conhecimentos trabalhados na ação de formação desenvolvida	0,0%	0,6%	7,1%	92,4%
Contribuí trazendo questões para a reflexão, socializando experiências, indicando caminhos para o alcance dos objetivos da ação de formação continuada.	0,3%	2,4%	19,7%	77,6%
Participei das atividades e realizei as propostas apresentadas.	0,0%	0,0%	6,5%	93,5%

Quadro 6 - Contribuição dos participantes nos cursos oferecidos pela SME/SP (dados cedidos pela SME/SP – 2013)

Como contribuição para o curso, os participantes colocam como principais pontos: compartilhamento das práticas, atenção e respeito aos relatos dos colegas, participação nos debates e atividades, pesquisa.

Ao fazer uma primeira relação das opiniões e resultados dos questionários, pois estes dados serão trabalhados em conjunto com os relatos das entrevistas

realizadas, verifica-se que pelo fato dos cursos serem ofertados na grande maioria aos sábados, somente meio período, fez com que os professores participassem, porém aparecem relatos que indicam que gostariam que fosse feitos no horário letivo, pois dessa forma estimularia e auxiliaria o professor a participar.

Os professores enfatizam também sobre o tema, que por ser relevante, incentivaram a busca da formação. O que torna esse tema relevante para eles é que dialoga com o trabalho, leva a uma discussão sobre as possibilidades de práticas e também a uma melhor compreensão e entendimento sobre as Orientações Curriculares (OCs) como se percebe na fala de uma professora: *contribuiu muito para meu entendimento e aprofundamento das OCs, eu tinha dúvidas quando ouvia de algumas coordenadoras pedagógicas a nossa participação em ensinar os alunos a lerem e escreverem. Muitas vezes de maneira equivocada da parte delas por ignorarem ou não saberem interpretar as OCs, como eu também.*

Outros fatores importantes para a participação foram as facilidades que surgiram ao longo das formações. Uma delas foi a inscrição *on-line*, pois anteriormente, para que o professor pudesse realizá-la, teria que ir pessoalmente até a SME/SP. Percebe-se nas falas dos professores que esse recurso auxiliou na busca da formação, porém fazendo uma comparação com o número de professores inscritos e presentes, pode-se levantar a hipótese que pela facilidade muitos se inscreviam, mas não compareciam, o que anteriormente não acontecia muito, pois o professor que se deslocava até a SME/SP para realizar a sua inscrição já mostrava um interesse maior.

Outra facilidade que surgiu foi que em algumas formações, ofereciam-se opções de local, data e horário para a participação, o que tornava mais flexível à escolha e, portanto pode gerar uma maior adesão.

Percebe-se que também ao longo das formações a SME/SP variou a forma em que ela se realizava, sendo que uma das variações estava relacionada ao espaço entre uma etapa e a outra da formação, sendo que o espaço de 15 dias entre uma e a outra ampliou em alguns casos o envolvimento dos professores como se percebe quando alguns relatam no tópico participação que levou a discussão feita na formação para uma vivência na prática, no seu cotidiano ou que pesquisou e/ou utilizou práticas como os registros e mapeamento em suas aulas, e que isso

contribuiu para a formação ser mais rica. Entretanto, percebe-se que o inverso também estava presente, quando alguns temas tinham que ser retomados pelo espaço entre elas.

Sobre os temas propostos os professores relatam que compreender melhor o mapeamento, o registro como forma de avaliação, contribuiu para reorientar o trabalho desenvolvido por eles em suas aulas. A formação gerou conhecimentos que levou alguns professores a desenvolver novos critérios para seleção das temáticas, que após serem investigadas gerou novas maneiras de se inseridas como práticas no ambiente dos alunos. Para tanto, entenderam que é importante a articulação do trabalho docente com o projeto pedagógico da escola. Um dos professores expressa que devido à formação, teve necessidade de repensar as suas aulas.

Em relação à metodologia, a abertura ao diálogo e troca de experiências, ajudou a refletir sobre a sua prática. Outro fator importante está relacionado à maneira que o formador conduziu os debates, sendo mediador e por meio de questionamentos levou os professores a repensarem suas ações.

Sobre a participação, muitos apontam a frequência como um fator importante, porém percebe-se que a grande maioria elege a questão da participação ativa nos debates, com relatos de experiências e situações do dia a dia como fator que ajudam nas dinâmicas. Uma das professoras relata que a sua maior contribuição foi multiplicar as discussões feitas na formação com outros professores no ambiente de trabalho.

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A questão da formação profissional do professor, em específico na Educação Física, é um tema muito discutido devido às diversas lacunas existentes no processo de formação inicial e continuada.

Os desafios se apresentam principalmente na relação da teoria com a prática, no distanciamento do ensino às questões da prática profissional e na dificuldade de fazer a conexão da teoria com o cotidiano profissional. Estes desafios são reflexos das fragilidades formativas, das constantes mudanças no cenário educacional e das divergências presentes no campo da formação profissional em Educação Física.

Castellani Filho (2002) nos aponta que o avançar das concepções pedagógicas coloca o professor em sintonia com um projeto educacional, e que este, durante a sua vida profissional, acaba passando por fases onde se depara com novas perspectivas sobre a educação. Essas mudanças e divergências podem ser notadas na fala do professor: *Eu venho de uma formação tecnicista na graduação, crítica na pós-graduação e pós crítica no grupo de estudo do qual eu pertenço, então eu passei por algumas outras perspectivas... (P6)*

Percebemos que a necessidade de se repensar a Educação Física implantada na rede é importante para que os professores se orientem pedagogicamente, pois como foi tratado nos primeiros capítulos, desde a década de 80 novos olhares e abordagens da Educação Física surgiram o que levou eles a passar e experimentar várias formas de se pensar sobre a sua ação na educação.

Dessa forma, na rede municipal, os professores adotaram na sua prática educacional a pedagogia que no seu ponto de vista seria a melhor forma de se pensar a Educação Física. Sendo assim na rede, na região ou até mesmo na mesma escola poderiam existir correntes pedagógicas que não se conversassem. Ao adotar uma pedagogia, a rede tentou estabelecer uma direção para os professores.

O risco em se adotar uma única proposta pedagógica seria o engessamento do professor e nesse caso a formação continuada se tornaria um tipo de treinamento ou capacitação com o objetivo de leva-lo a “aceitar” a proposta. Mesmo que se adote uma proposta pedagógica, acreditamos que a formação continuada não deve

privilegiar um único pensar sobre educação, pois conforme Imbernón, esta deve vir ao encontro do professor para auxiliá-lo a compreender melhor as mudanças e não ser uma formação que o leve a mecanização da sua prática ou, a uma nova visão de mundo que não parta dele, mas sim da estrutura implantada.

[...] um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNON, 2006, p. 15)

Podemos entender que a formação continuada oferecida no período de 2008 a 2012, vem ao encontro desse pensamento, pois seu objetivo era auxiliar o professor da rede a compreender as OCs e não apenas transmiti-la de modo a ser seguida. Constata-se através dos dados analisados que a SME/SP tinha a preocupação em criar espaços de participação para levar os professores a refletir sobre os documentos e não apenas reproduzir, levando-os a relacionar as abordagens presentes na área ainda praticadas na rede municipal e a proposta apresentada na OC, pois esta trazia um novo olhar para a Educação e conseqüentemente para a Educação Física.

[...] é uma nova metodologia da educação física, essa visão crítica de reparar no aluno quebra completamente essa visão de jogar por jogar, a educação física agora vai além, vai além do jogar por jogar, tem uma questão cultural atrás que a gente resgata dos alunos, questiona, critica tudo isso e vê o que tem por trás, das lutas das danças, não é só a manifestação a prática esportiva, e não, porque que a gente não consegue, não tem acesso... (P5)

[...] a proposta é muito interessante, eu acho que vai de encontro com uma sociedade mais democrática, mais justa, mais humana, mais igualitária, eu acho que faz com que os alunos sejam críticos, isso pode levar a uma transformação. (P6)

Essa maneira de pensar a Educação Física vem ao encontro de uma educação em que, segundo Freire (1996), o ensinar não deve estar baseado somente nos conteúdos, deve também estar acompanhado da formação moral do educando e, portanto, não basta apenas o treinamento técnico da modalidade, mas reconhece-la como prática social e fenômeno cultural. Essa maneira de visualizar a Educação Física leva o professor a não ser um mero reproduzidor e sim um mediatizador do conhecimento, como podemos perceber na fala do professor 6:

[...] o professor como artista e os alunos também, daquele processo. Isso quer dizer, que as aulas não vão ter uma sequência lógica... Os alunos vão

te dando elementos pra que você perceba e crie em cima daquilo que eles te trazem, uma pratica diferente. [...] Os saberes que eles têm da vida mesmo, você vai pegar algum aspecto, alguma manifestação cultural, corporal que eles estejam habituados, que faça parte da vida deles e que esteja bem latente, não que eles participem, não, não necessariamente que eles participem, que eles pratiquem, mas que eles tenham acesso.

A primeira análise vem decorrente da estrutura da formação continuada. Fica evidente pelos relatos dos professores que é notável a preocupação por parte da SME/SP em oferecer uma formação continuada aos professores da rede. Um dos pontos fortes da formação elaborada pela SME/SP é a preocupação em formar professores de maneira mais ampla e não apenas específica, pois são oferecidos cursos não somente específicos da área de atuação do professor, mas temas comuns a todos.

Eu percebo que na Prefeitura de São Paulo, tem essa preocupação com a formação continuada do professor. (P4)

[...] a Secretaria Municipal sim, oferece muito mais oportunidade de formação continuada para o professor. (P1)

[...] são vários cursos, são, você abre o diário oficial, todo dia tem curso, todo dia, né? Em todas as áreas, todas. Eu fui na escola na semana retrasada e estavam falando que tinha um curso do Detran.. (GF2).

Pelos dados cedidos pela SME/SP e pelos depoimentos dos professores, pode-se constatar que alguns pontos dificultam o acesso do professor a esses cursos. Pelo quadro 1 pode-se constatar que para o número total de professores da rede existe um número pequeno de vagas disponíveis:

[...] eles abrem cursos, mas o numero de vagas, é reduzido, então não dá, com certeza já, eu já fiquei de fora de muitos cursos. [...] não consegui fazer a inscrição porque já tinha sido lotado o curso... (P1)

[...] número de vagas... são vagas reduzidas, também. Pra uma DRE inteira eles oferecem 40 vagas, não dá.(P2)

[...] a Prefeitura investe bastante. Você tem bons locais, amplos, mas ainda em uma quantidade pequena... do ponto de vista quantitativo não dão conta de atender toda a rede.(P4)

Constata-se também pelos quadros 1A, 1B, 1C, 1D, 1E e 1F que a adesão a esses cursos também fica aquém, pois existem cursos que não preenchem totalmente as vagas disponibilizadas e mesmo as vagas preenchidas não garantem a participação do professor que faz a inscrição, pois muitas vezes ele não comparece ou não termina o curso devido a diversos fatores. Entre eles o que mais

chama a atenção é o fator horário, pois pelo fato dos professores possuírem mais que um emprego ou pelo curso coincidir com o horário de trabalho leva o professor a se ausentar.

[...] o acúmulo também de cargos, o acúmulo da Secretaria Municipal com a secretaria estadual de educação, então às vezes não dá pra pegar o esse curso [...] a Prefeitura tem essa característica, oferece muito curso, mas assim, as vezes não é suficiente e o horário não é compatível com o seu horário e o efetivo exercício também que eles não oferecem, poucas vezes eles oferecem o efetivo exercício.(P1)

[...] não há disponibilidade de fazer tantos cursos porque a maioria deles são oferecidos as vezes em horários em que eu to trabalhando em outras instituições. [...] É uma carga horária extensa aos sábados e geralmente é o único período que a gente tem de descanso ou até mesmo de extensão do trabalho do que a gente já faz durante a semana, que eu acho que gera afastamento. (P2)

[...] uma coisa que incomoda... muitos cursos acontecem fora do horário de trabalho [...] ele tem que ter no mínimo a questão de sobrevivência no aspecto sócio econômico, então ele precisa ter mais de um cargo. Então assim fazer um curso, ele vai comprometer o outro cargo dele... (P4)

Nos 3 primeiros anos eu participei efetivamente, primeiro no segundo, no terceiro eu já estava com cargo no estado, ai deu uma quebrada e no ano passado eu participei muito pouco.[...] os negativos é que é fora do horário do professor, então isso dificulta a participação deles. (P5)

Nota-se que esse é um dos fatores estruturais que mais impede a participação dos professores na formação oferecida. Dessa forma entendemos que novos olhares sobre a organização do processo oferecido deveria ser uma questão a ser discutida não somente nos patamares superiores, mas ouvir as sugestões dos professores que por serem sujeitos do processo podem contribuir de maneira significativa.

Uma das ações tomadas pela SME/SP para tentar resolver essa questão foi a maneira de ofertar os cursos. Durante o período analisado, verifica-se que eles modificaram a maneira de se realizar as inscrições que se tornou *on-line*. Constatou-se pelos relatos dos professores que esse procedimento auxiliou na busca da formação, porém fazendo uma comparação com o número de professores inscritos e presentes, pode-se levantar a hipótese que pela facilidade muitos se inscreviam, mas não compareciam, o que anteriormente acontecia menos, pois o professor que se deslocava até a SME/SP para realizar a sua inscrição já mostrava um interesse maior. Outra ação realizada pela SME/SP foi a maneira em que os cursos foram

disponibilizados. Ao longo do período de 2008 a 2012 verificamos que existe uma preocupação em levar a formação para mais perto do professor, variando os locais dos cursos ou criando polos para que estes aconteçam. Esse fato aparece na entrevista, pois os professores em geral fizeram os cursos no local mais próximo a eles, porém verifica-se que o participar de cursos em outros períodos ou aos sábados geram uma ausência na formação e a solução para isso, na fala dos professores, seria o uso do efetivo exercício.

[...] O efetivo exercício deve acontecer mais vezes pra essa formação continuada, porque querendo ou não querendo o professor ta se capacitando, ta melhorando pra trabalhar na rede municipal mesmo, então seria uma troca. (P1)

Deveriam ter mais oportunidades em que, já que a prefeitura trabalha sempre com professores que ficam disponíveis pra fazer substituições, pra que os professores também possam se ausentar em determinado período para se dedicar a essa formação. (P2)

A prefeitura poderia trabalhar os cursos no horário, o professor ter dispensa de ponto pra realizar determinados cursos... os professores substitutos, existem professores contratados pra isso, as escolas poderiam, administrar uma agenda que permitissem os professores fazerem cursos com dispensa de ponto... iria aumentar a participação dos professores na formação continuada.(P4)

[...] se fosse no horário de trabalho traria mais professores. (P6)

Porém, isso raramente acontece, sendo que durante o período analisado só foi usado a dispensa de ponto para os seminários feitos para os professores ingressantes e para os professores do GR. Para os demais professores os cursos foram optativos.

Mesmo com os pontos citados até aqui, existiu um interesse pelo processo sendo que um dos motivos que gerou a busca de conhecimento pelos professores da rede foi o entendimento das Orientações Curriculares:

[...] os temas e conteúdos, eles são pertinentes. (P1)

No geral é bacana... é super importante a gente fazer essa reflexão das nossas aulas, do currículo, porque só ler as vezes não é suficiente. Eu peguei muitas vezes o currículo pra ler e a gente fica com duvidas, às vezes não sabe como por em pratica essa relação, então o curso ele oferece isso, ele ajuda, ele esclarece... (P5)

Não se pode afirmar que todos foram atrás dessa compreensão, pois Huberman (2000) nos mostra que professores em diferentes ciclos profissionais

possuem necessidades e interesses próprios, o que faz que essa busca pelos cursos de formação tenha como disparador diferentes fatores, como explicita o professor 3:

[...] as pessoas que foram pra formação elas eram movidas por diferentes expectativas, alguns já com uma carreira bastante avançada, com muito tempo de prefeitura, quase pra aposentar, foram por que queriam... ver como é, outros queriam a pontuação pra evolução funcional, e uma parte meu, eu quero entender, eu quero me apropriar disso que vocês estão falando, inclusive tiveram alguns professores que ingressaram no grupo de pesquisa...

Essa busca por necessidades e interesses diferentes faz com que o grupo seja heterogêneo. Sendo assim, a participação não se dá de maneira única. Alguns professores participaram efetivamente do curso e outros apenas frequentaram. Como demonstra o quadro 6, os professores declaram que frequentaram e participaram das atividades propostas, mas percebem que faltou ainda uma contribuição maior para que o momento da formação fosse realmente um momento de discussão e troca de informações.

O fato dos professores perceberem a importância da troca de experiências já é um bom sinal, pois demonstra uma reflexão sobre a sua responsabilidade no processo, ou seja, percebem-se participantes e não apenas receptores o que vem ao encontro as ideias de Freire (1996) e de Imbernón que afirma que esses momentos são muito importante para que ocorra uma aprendizagem.

Constatamos nos relatos e nos dados cedidos pela SME/SP que um dos fatores que pode vir de encontro a essa real participação do professor e limitar o seu envolvimento nas discussões e dinâmicas ocorridas no curso é a questão do ponto usado para a evolução funcional. Este serve como um fator motivacional para o professor, porém pode se apresentar negativo quando se pensa na sua participação. Esse fato vem ao encontro das ideias de Tardif (2010) que questiona o professor que vê e participa dos cursos de formação apenas com o objetivo de aumentar a sua pontuação, pois segundo ele o professor que vai ao curso em busca apenas da evolução funcional, por vezes, se omite das discussões ocorridas e conseqüentemente seu aprendizado não ocorrerá igual ao professor que foi em busca de novos conhecimentos, como podemos verificar no relato do professor GF1.

[...] uma professora questionou assim, eu vim aqui só pra fazer ponto. Eu ainda questionei assim, mas então o que você está fazendo aqui? Porque o

curso é de formação, de currículo e a gente tem que discutir as questões de currículo, as questões de cultura, e como é feito. E ela não queria, ela queria só os pontos. Só queria os pontos, então assim, eu fico preocupado com essa questão porque é. o que se espera dessa relação? O que a gente vai atingir? O professor vai ser oxigenado, mas também tem aquela questão do nível raso.

Segundo Imbernón (2006) e Freire (1996) a troca de experiências é importante porque quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, ampliando a sua visão. Esses são o grande momento de aprendizagem e pelos dados da SME/SP e pelos relatos notamos que as dinâmicas estabelecidas nos cursos foram ao encontro desse pensamento. As dinâmicas dos cursos se baseavam na troca e relatos de experiências levando os professores a uma discussão e uma reflexão sobre a prática apresentada, ou sobre o tema proposto. Dessa forma os levou a compartilhar evidências e informação e buscar soluções, para os problemas da escola e da educação. Isso se nota na fala dos professores

[...] Eu gosto muito de participar de seminários, congressos, que eu possa levar meu trabalho, expor meu trabalho, discutir com outro professor... descobri uma escola aqui perto que faz um trabalho diferenciado, trabalho semelhante com ginástica artística, então isso que foi legal, essa troca, eu pego a minha aula, reflito, será que estou fazendo certo, será que não to, levo para fora da escola, e uma discussão, isso acrescenta demais, e que a gente tem outros olhares, visões, não que seja certo ou errado, mas eu aprendi, aprendo bastante com isso.(P5)

[...] é relevante, os que eu fiz foi o estudo sobre a proposta curricular em parceria com outros profissionais, eu acho que quando a gente faz isso sozinho, talvez a gente tenha uma interpretação um pouco diferente daquilo que realmente a proposta de fato tem como intuito, eu acho que isso é um dos fatores que fazer esse curso, proporcionou as minhas praticas, eu acho que isso é uma das coisas que se tornou relevante, o fato de poder compartilhar essas experiências, com outros profissionais no âmbito específico, eu acho que mais o currículo, as questões curriculares.(P2)

[...] essas trocas de ideias entre os professores, é a própria reflexão da prática docente, do que são as manifestações culturais, do entendimento do que é né uma manifestação cultural, uma manifestação corporal, esses aspectos me fizeram é... melhor, aprimorar, aprofundar a minha visão a respeito da Educação Física.(P6)

[...] cursos eu percebi que se preocupam mais com a os aspectos reflexivos da área, os cursos que eu participei tinham mais debates, mais troca de ideias , é... Se colhiam muitas informações que os professores traziam, então os professores tinham voz nesse curso, a metodologia usada era muito dinâmica... em relação ao conteúdo, geralmente nos estudamos, a proposta curricular e... eu achei os formadores muito bons, muito capacitados... pra mim o que foi importante apesar de fazer parte do GR eu acho que é importante nesses espaços as trocas de experiências, e de vivencias entre os professores, e eu percebia que isso era favorecido nesses espaços, tinha esse favorecimento.(P6)

Segundo Freire (1996) para que ocorra o diálogo o formador deve propiciar um ambiente favorável, pois para ele a tarefa do docente não se limita apenas em ensinar conteúdos, mas também de levar o educando a pensar certo. Assim, o formador deve desafiar o professor com que se comunica a se comunicar, produzindo uma compreensão do que vem sendo comunicado. Deve estimular as perguntas, pois elas geram a dialogicidade. Deve levar o professor a compreender que a verdade não é posta, ela deve ser produzida juntamente com o formador, sempre questionando e refletindo sobre a sua prática, mas para que o diálogo ocorra é necessário um querer que não depende somente do formador, como relata o professor:

Então assim, não sentia que o grupo de professores que estavam sendo formados conseguia levar ou buscar informações com aquele formador pra que virasse todo mundo junto ali, buscando ideias, buscando soluções, questionando... eu não vi o grupo buscando essas informações. Parecia um grupo apático. Um grupo omissivo, um grupo que tava ali para absorver, então assim, isso é preocupante também, porque não é somente então a culpa só do formador em si. (GF1)

O quadro 5 mostra que os professores relatam que o formador dominava o assunto e problematizava e mobilizava os saberes do grupo promovendo a articulação entre as práticas e os conteúdos do curso. Porém, não foi em todos os cursos que isso ocorreu como podemos notar na fala do professor 5 e na fala do professor 3 que por ter sido formador tenta explicar os motivos:

Era um professor que tinha acabado de entrar na rede, que não conhecia a realidade da escola, e aí quando ela começou a questionar vários problemas, porque tem, né, dificuldade com aluno, aquele aluno que não quer aprender, então ela começou a questionar e ele não sabia o que dizer. Então ficou bem superficial. (GF3)

[...] e aí eu não sei como cada formador procedeu na sua DRE porque tinham relatos assim, de coisas meio largadas, cê sabe como funciona meu, vamos aqui sala de 30 pessoas, recebemos aqui uma formação, uma orientação e temos que ir lá e fazer... você vai fazer do seu jeito eu vou fazer do meu jeito, então assim, não tem um desdobramento linear, até porque a teoria vai explicar isso também, a teoria vai dizer, por mais que a administração pense um currículo, os especialistas quando pegam isso na mão imprimem suas crenças, suas convicções e passam pra baixo, as DRE que tem lá o seu DOT e tem lá um diretor de DOT faz a mesma coisa... - ah legal, mas eu vou colocar isso, eu vou tirar isso, e quando chega na gente, a gente faz a mesma coisa. E quando chega no professor pra dar aula, ele faz a mesma coisa. E essa cadeia não permite que o currículo pensado vai ser o currículo que acontece. (P3)

O depoimento dos professores indica para uma discordância entre a dinâmica pretendida pela SME/SP e aquilo que foi constatado. Seja por haver diferenças entre os formadores ou sua procedência, seja pela remuneração daqueles que não faziam parte da rede oficial de professores ou pelo tempo de experiência na docência na rede ou cargo de formador. O que é possível compreender por meio da comparação dos depoimentos e proposta de formação continuada vai ao encontro do questionamento de Tardif (2010) indicando para uma não valorização do conhecimento produzido dentro do contexto escolar, fato que parece provocar nos professores um sentimento de desvalorização do trabalho realizado, o que desqualificaria toda uma iniciativa de aplicação dos objetivos educacionais.

Nota-se também pelos relatos que os formadores possuíam interesses específicos para participarem do GR e embora existisse um processo de formação constante para eles, a dinâmica e condução do curso não era igual. Kincheloe corrobora com esse fato ao dizer que as escolhas dos professores está carregada de crenças e valores na escolha dos conteúdos. Dessa maneira podemos entender que no processo formativo da SME/SP as OCs não foram tratadas de maneira única.

Segundo Kincheloe (1997), muitas vezes não percebemos esse processo, essa “descaracterização” do currículo, não ficamos consciente do poder das várias dimensões do ensino e da educação profissional, ou seja, como o poder é organizado e empregado nos currículos escolares.

Questiona-se então até que ponto a formação oferecida pela SME/SP levou o professor a perceber essas dimensões. Os relatos dos professores nos mostra que muitas vezes, por uma comodidade, o professor acaba não questionando sobre o que está sendo tratado e fica que meio alienado. Ele acaba não se assumindo como sujeito da produção do saber. Essa questão vai de encontro ao pensamento de Imbernón (1996) que afirma que o professor deve ser levado a refletir e a analisar todo tipo de interesse subjacente à educação, pois isso o torna consciente que a Educação é influenciada pela política, permitindo dessa forma uma nova possibilidade de ação e a negação da educação “neutra” fortalecendo, assim, o poder de conscientizar o educando sobre sua história, linguagem e cultura.

[...] ele pega e vai pra formação, ou pelo ponto ou porque por qualquer motivo mesmo pensando em usa própria formação e aí ele chega lá e dependendo do seu nível crítico, dependendo do seu nível de formação ele pode chegar lá e encarar aquilo como a pura verdade, não fazer relação de

troca, olha o que eu penso é isso, então eu vou fazendo isso, ou ele vai continuar pensando aquilo. (GF1)

Para Freire (1996), o professor deve desde o início da sua formação se assumir como ser histórico e se convencer que ensinar e aprender se faz pela possibilidade de criar possibilidades de construir e produzir e não apenas memorizar e reproduzir.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento (FREIRE, 1996, p. 28)

Segundo os autores trabalhados nessa pesquisa, como foi explanado no capítulo 2, ensinar não é adestrar, não é memorizar, não é somente reproduzir. Dessa forma surge uma grande preocupação quando vemos o depoimento da GF2:

Então o formador ele decora o documento, se baseando no que está escrito, mas não necessariamente ele consegue ler aquilo, como aquilo pode se concretizar, ele pode se concretizar de diferentes maneiras, então, pelo menos os amigos que eu tinha, na cidade toda, não lembro se foi o professor X ou o professor Y uma vez, eles colocaram na rede: amanhã eu vou para uma sessão de lavagem cerebral...nós vamos para mais uma sessão de lavagem cerebral. Então o processo formativo não pode ser nessa direção.

Esse depoimento revela a fragilidade da formação continuada da SME/SP, pois sua dinâmica estava baseada na atuação do formador, e nem sempre este estava em consonância com a proposta. Esse fato, em algumas ocasiões gerou uma impressão de uma formação com fins de adestramento, o que levaria a formação oferecida pela SME/SP, segundo Freire (1996), Imbernón (2006), Tardif (2010) e Kincheloe (1997) a um modelo inverso do que se preconiza para a formação continuada.

Segundo Kincheloe (1997), a formação deve levar o professor a pensar na questão social da educação, deve levar o professor a ir além das impressões superficiais por meio da pesquisa-ação, encorajando-o a hábitos analíticos de leitura, escrita e pensamento.

A formação continuada deve levar o professor a aliar a reflexão da sua prática ao querer pesquisar, gerar curiosidade e não domesticá-la. Segundo Freire (1996) quanto mais se aprende mais se desenvolve uma curiosidade crescente. É isso que leva o professor a buscar respostas e produzir conhecimento. É o exercício da

curiosidade que convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de comparar, na busca do perfil do objeto, de sua razão de ser.

Para o autor, quanto mais se exercita e se estimula essa curiosidade, mais ela vai se tornando metodologicamente e transformando-a de ingênua para crítica. É essa criticidade que leva o professor a refletir sobre sua prática, levando-o a se perceber e se assumir como ele está sendo e quais as razões que o levam aquilo. Dessa forma, leva-o a possibilidade de mudar, pois o conhecimento faz o professor perceber as suas limitações e as “novas verdades”.

[...] a gente tem possibilidade de discutir os tema e depois praticar de alguma forma, eu acho que contribui pra pratica. Pensar sobre, num âmbito mais teórico, e depois você poder refletir fazendo algum exercício de aula, eu acho que é uma das melhores estratégias. Pensando para a minha pratica foi a que mais contribuiu, depois fazer juntos com os grupos em que estavam também no processo de formação, e ai você consegue estabelecer acho que mais relação com aquilo que você esta fazendo dentro da escola. (P2)

[...] o que é mais importante é a troca, as relações que eu crio, então vou concluir *prum* curso, ou então um congresso, um simpósio, faço todo aquele apanhado, do que me interessa todos os assuntos que são pertinentes a minha pratica, que relaciona ali na hora da teoria, que é onde você ta vendo, assistindo ou até participando, escutando criticas do próprio trabalho, e, depois quando eu volto pra minha pratica eu aí eu tento aplicar aquilo, essa é a relação que eu faço, só a assim que a formação continuada na minha pratica vai surgir. (P1)

A reflexão da prática é essencial, que a gente começa a cair em uma rotina, né, e essa rotina, quando a gente sai dela, ouvindo outra pessoa, ou outra pessoa que tem outra visão, aprendendo, agrega na nossa aula, ou agrega no nosso dia a dia, e ai da um ânimo a mais, da uma motivação para a gente trabalhar. (P5)

Pela análise dos relatos dos professores e dos dados obtidos podemos concluir que a formação continuada organizada pela SME/SP consegue levar o professor a refletir sobre a sua prática, através das análises e trocas de experiências, pelo diálogo proposto, o que vem ao encontro das ideias de Freire (1996), Imbernón (2006) e Tardif (2010). Porém para que isso aconteça o professor necessita “estar aberto” a novas propostas, a querer sair do comodismo e buscar novos olhares, novos conhecimentos. Essa é a etapa mais difícil, pois ao mesmo tempo em que existem professores que “mergulham” no processo, outros podem não estar abertos ou conscientes dessa necessidade:

[...] eu mergulhei no processo de formação, né eu era do grupo referência,... eu vivi intensamente essa mudança, esse processo todo, e eu fui formador na minha região...(P3)

Foi cursos panorâmicos, de apresentação das orientações, expondo ideias de como os trabalhos podem ser feitos, mas eu nunca fiz um curso para me aprofundar nas orientações curriculares e de que maneira nos podemos desenvolver um planejamento e efetivar a prática pedagógica. (P4)

[...] eu vejo no meu caso, que foi uma questão bem omissa mesmo..., eu to trabalhando, agora eu não preciso de curso, e aí no final do ano você começa a refletir e pensar. Precisava, precisava. Acrescentei, acrescentei, mas poderia ter acrescentado mais. E ou, um momento, tava pra ter acrescentado e eu não acrescentava. Então eu vejo essa questão do professor mesmo de despertar, de estar junto e falar meu vamos, todas essas coisas que estão sendo falada da Educação Física. Se trouxesse essa volta, muito disso é responsabilidade nossa, é responsabilidade do profissional de fazer algo. De saber, muitas coisas que são faladas aqui eu não to nem sabendo, por que? Será que eu to me importando mesmo pra onde a Educação Física tá indo? (GF4)

Analisando a resposta juntamente com toda a entrevista nota-se que elas caracterizam um tipo de pensar sobre a Educação Física e a necessidade pessoal de cada um, corroborando com Hubermam No caso, o P3 estava envolvido na época com o mestrado e com grupo de estudo o que o levava a um movimento maior de busca. O P4 tem um olhar mais técnico da Educação Física e demonstra isso em outra fala quando ele afirma que a formação continuada proporcionou possibilidade de visualizar um contexto diferente, mas que não sabe se é por resistência ou falta de habilidade, não tem tempo ainda por não ter participado ainda de muitos cursos, em contrapartida, ele comenta que os cursos de esportes auxiliam. O GF4 é um professor ingressante e a principio não sentiu necessidade de um processo de formação continuada, porém ao conversar com um professor e após participar do Grupo Focal sentiu essa necessidade tanto que já está participando de um grupo de estudo sobre educação escolar.

O professor 3 mostra que possui interesse maior pelos esportes e dessa maneira dá mais ênfase aos cursos voltados para esse conteúdo. Esse é outro fator que gera discussão a respeito da formação continuada oferecida pela SME/SP: a linha da formação. A formação que a SME/SP adota para as aulas de Educação Física baseia-se no que é proposto pelas Orientações Curriculares que é uma linha mais voltada para a questão do multiculturalismo, porém também são oferecidos cursos voltados para os esportes em uma linha diferente da proposta educacional.

Esses cursos são feitos em parceria com a Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo (FEDEESP) e estão mais ligadas às Olimpíadas Estudantis, que é um projeto voltado para a competição esportiva e que envolve as Secretárias Municipal e Estadual tanto de Educação como de Esportes.

O “convívio” dessas duas linhas gera uma dicotomia na visão da área de Educação Física escolar, como se pode notar na fala dos professores:

[...] problema que a formação continuada em relação a tudo que acontece na Educação Física ela é muito pulverizada, ela não se conversa. Então você tem, por exemplo, formação para o melhor entendimento das orientações curriculares... tem uma boa estrutura, tem um bom referencial. Agora nos temos outros cursos voltados para as praticas esportivas, para outras modalidades, que tenho a sensação que ser um grupo paralelo as orientações curriculares. Então o que tem hoje. Sobre o referencial, material, bastante interessante, mas não existe dialogo... a prefeitura agora com essas duas linhas que não tem dialogo, ... ele tem duas referencias e ao mesmo tempo, ela parece que não tem referência nenhuma. (P4)

[...] eles ofereceram muitos cursos com a temática esporte, então assim, eu vejo ao mesmo tempo em que a prefeitura uma linha de pensamento nos seus documentos, de ter conteúdos diversos, valorizar a cultura, mas os cursos eles geram em torno das praticas esportivas, então natação, pólo aquático, ginástica artística, tênis, e assim por diante. Mas sempre próximos a prática esportiva. (P1)

[...] eu fico pensando, então a prefeitura tem uma ideologia de um currículo de Educação Física que preza os lados culturais, e tal, o multiculturalismo, só que os cursos voltaram mais para cursos que tem um cunho esportivista, e ai distorce um pouco. Não que não sejam interessantes também. (GF1)

Aqui constatamos uma divergência de propostas da própria prefeitura, ou seja, elabora-se uma proposta baseada no multiculturalismo objetivando um tipo de educação física escolar, mas também oferece formação de professores para outra linha, mais técnica, que diverge da primeira. Essa seria a principal incoerência da formação.

Os professores indagam sobre o que se pensa a respeito da Educação Física, pois a formação elaborada pela SME/SP vem com a proposta de levar o professor a entender uma visão da Educação Física, mas ao mesmo tempo oferece outra proposta que não conversa com a primeira, o que leva a lógica dos interesses dominantes. O professor 3 que participou não só como professor, mas também como formador faz uma declaração sobre isso:

[...] eles precisavam entregar um documento pra rede, pra dizer assim, olha eu tenho o que seguir, se você não segue é porque você não quer... enfim, eu percebi que o documento não garantiu absolutamente nada. O documento era uma coisa é burocrática, foi um mecanismo burocrático, que teve sim um grupo de professores se debruçando, que estudaram, mas quando você analisa a rede, é a gota no mar,... nas próprias escolas onde estavam os professores que estavam em formação, não praticavam o documento, muitos professores que estavam em formação não praticava o documento...o documento aponta pra que a gente tenha maturidade e autonomia pra construir as nossas atividades, as nossas aulas ... Então não foi nem eficiente para pegar todo mundo e nem foi eficaz para garantir que quem foi recebeu e formação foi lá e mudou a pratica. Não tem essa transposição. Eu te dou isso, você vai lá e faz. Não, não funciona assim e possivelmente nunca funcionara, mas eu acho que a formação ela foi muito boa para quem tava com foco, interesse, mas ela não conseguiu alterar a pratica da Educação Física da rede que era a proposta. Acho que o que ela conseguiu fazer de mudança e é muito pontual.

Embora a análise seja do período de 2008 a 2012, é impossível não perceber a questão política sobre a educação e como isso influencia diretamente no que se pensa sobre a educação e no perfil do professor que se quer formar. Nota-se que após um período onde a Educação Física “ganhou um status” de disciplina que conversava com as outras, estando incluída no projeto ler e escrever, muda-se novamente o olhar sobre ela. Novamente ela é colocada como uma disciplina extracurricular. Isso leva a um novo olhar da Educação Física e conseqüentemente do tipo de formação continuada a ser estruturada, o que gera um descontentamento por parte dos professores sobre a educação da rede, pois muitos ao participarem da formação refletiram sobre as suas praticas e começaram a trabalhar com o multiculturalismo e agora é “como se tudo o que foi feito fosse jogado fora”.

Assim, constata-se que o objetivo da SME/SP que era implantar as Orientações Curriculares nas escolas não foi atingida na sua totalidade, porém pelos relatos podemos entender que juntamente com outras ações como grupo de estudo, congressos, pós-graduação, entre outras, auxiliou o professor a refletir e pensar sobre a sua prática, modificando-a ou tendo uma nova visão sobre ela:

[...] o conjunto de todos... além dos cursos oferecidos pela Secretaria, outros cursos que eu fiz também. Eu acho que tudo é valido, para formar a sua forma de ver o mundo e conseqüentemente de ver a educação. [...] por acreditar nessa educação voltada pra validar, dar voz aos alunos, pra valorizar a cultura dos alunos, que visa também a ampliação, um aprofundamento dos conteúdos voltados para das manifestações culturais pra mim me proporcionou muito aprendizado e agregou muitos valores a minha pratica docente mesmo, eu trabalho nessa perspectiva, realmente,

por que eu adotei como forma de ver o mundo e ver a educação também. (P6)

[...] pra mim, individualmente foi muito relevante por que eu só fui rever a minha pratica, quando eu ingressei no grupo, muito mais do que por conta da formação. [...]Naquele tempo sim, aquele período de 2008 a 2010 assim, me proporcionou entender a Educação Física num outro viés (P3)

[...] talvez pensar, contribuiu pra pensar de outras formas sobre aquilo que já estava sendo desenvolvido, acho que mudanças, talvez na minha forma de pensar, sobre esses métodos, aí , mas pela questão de já ter compartilhado com outras pessoas, né. Quando a gente vê outras pessoas pensando diferente sobre aquele mesmo método, muda um pouco a visão, mas eu acho que não mudou a minha metodologia depois dos cursos. Talvez me fez entender de uma outra forma aquilo que eu já fazia. (P2)

[...] na minha pratica, sim, acho que uma coisa importante que eu comecei a mudar foi o registro, comecei a registrar as minhas aulas, a fotografar, fazer um planejamento, um processo pedagógico, escrever depois de aplicar a aula. E é legal pegar o que já fiz e falar posso melhorar, o que eu posso modificar nisso, o que posso acrescentar, o que para os meus alunos hoje é mais interessante, né? Qual que e o contexto dos meus alunos... A gente vai fazendo e as vezes as boas praticas se perdem, que a gente não tem registro, não anota, deixa guardadinho lá. (P5)

Então existe uma contribuição para a prática educacional, mesmo que seja de forma pontual (quadro 3). Os professores percebem que são inacabados, que estão num processo de mudanças, transformações e de crescimento profissional e pessoal. Freire (1996) corrobora afirmando que seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicações, de respostas as múltiplas perguntas.

Essa busca deve partir deles. Segundo Imbernón, a prática educativa é pessoal e contextual e precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas.

Tudo isso implica em considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2006, p.23)

Durante o Grupo Focal houve um relato de uma experiência que vem ao encontro de Freire (1996) e Imbernón (2006) que mostra que é possível a mudança partindo dos próprios professores:

[...] a questão da formação que ocorre na escola entendeu, nos passamos um ano trabalhando na mesma escola, mas a gente não se conhecia, porque ela trabalhava de manha e eu trabalhava a tarde apenas, então a gente não se via. E agora, a gente só se via assim pra trocar e assim o que

ta acontecendo? Aquela frustração né? Ah não tá acontecendo nada do que eu imaginei, e ela pra você, pra mim também, tá tudo muito ruim. E aí, no segundo ano, a gente já, vamos tentar colocar pelo menos o nosso horário coletivo, que a prefeitura oferece, juntos pra que a gente discuta, converse mais, tal. E aí a gente juntos ali, a gente começou. Eu com as minhas experiências do estado, da minha pós-graduação que já tava fazendo também, aí a gente dividiu muitas coisas e foi quando lá na escola, é engraçado, porque assim, foi quando a escola começou a criar uma identidade diferente de Educação Física, então a nossa formação foi reconhecida pelos outros grupos, pela direção da escola, porque eles começaram a notar que algo diferente acontecia dentro da Educação Física. Então é legal ressaltar esse processo que aconteceu. (GF1 e GF3)

A formação vinda de fora da escola nem sempre atende às necessidades do contexto vivido pelo professor, mas como relata o professor 3, existe um processo na qual o professor se acomoda na espera dessas soluções. Para ele esse processo deve ser quebrado:

[...] mas a gente tem como pensar na questão do planejamento sociológico ascendente... trazendo esse conceito para as áreas de conhecimento, a gente espera muito, a gente sempre espera... , a gente reclama do de cima pra baixo, mas a gente sempre está esperando que alguém faça e mande pra gente. ? A gente tá reproduzindo uma pratica que vem há bastante tempo e a gente dá graças a Deus quando alguém está com tudo pronto e entrega pra mim. (P3)

Para Imbernón (2006), o processo de formação deve gerar um conhecimento profissional que não depende de um conhecimento externo, mas que auxilie o professor a avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, assim como proporcionar as competências pra que os professores sejam capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social.

A opinião dos professores sobre o auxílio que a SME/SP poderia lhes ofertar por meio da formação continuada vem ao encontro do pensamento de Imbernón (2006), Freire (1996) e Tardif (2010), são elas:

- Ouvir as necessidades reais dos professores. Criar canais de escuta, pois ampliaria a condição de trazer uma formação mais próxima do que as pessoas estão precisando para trabalhar, e a partir daí tentaria manter o envolvimento nas diferentes diretorias o maior possível.

- Utilizar o horário de JEIF para momentos de diálogo, criação de grupos de estudo nesses horários. Uma formação mais ampla, que entrasse na rotina da escola e do professor.
- Formadores irem à escola, propiciar discussão não só para fazer essa formação dentro da escola, mas também para olhar nossa aula, acompanhar, estar um pouquinho mais próximo da gente, da nossa realidade.
- Misturar professores que venham com outras bagagens culturais, outros exemplos, outras formas de ver as coisas aliado aos professores da casa, pois é importante essa valorização dos professores.
- Disponibilizar uma quantidade maior de vagas, horários que sejam mais acessíveis e motivadores, e discutir questões da própria escola.
- Incentivar que as pessoas que gerem a escola também façam, organizem, planejem discussões também da nossa área, a Educação Física, que são muito pequenas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as últimas considerações sobre o estudo em questão é um grande desafio, pois o processo de formação continuada por si só já é complexo. Quando se trata de analisar a formação continuada oferecida pela SME/SP e suas implicações junto aos professores da rede, fica difícil devido à amplitude e variáveis do processo, pois a rede municipal é vasta e cada dia cresce mais e, portanto, possui uma diversidade muito grande.

Nesta pesquisa não tivemos a pretensão de elaborar “receitas”, muito menos uma sistematização para a formação continuada oferecida pela SME/SP, objetivamos despertar novos olhares para este processo que se apresenta essencial para a formação e atuação do professor de Educação Física.

Assim, o objetivo desta dissertação foi investigar como ocorreu a formação continuada oferecida pela Secretária Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME/SP), no período de 2008 a 2012, e analisar através da ótica dos professores de Educação Física, a implicação da formação continuada oferecida pela SME/SP, ou seja, se ela contribuiu para a sua prática educacional.

Uma certeza se fez presente no resultado dessa pesquisa, é que a SME/SP possui uma preocupação grande em organizar e oferecer uma formação continuada para os professores. Ela oferta muitos cursos em diferentes áreas e com diferentes temas.

No período estudado o principal objetivo da formação continuada oferecida pela SME/SP era auxiliar o professor a compreender as OCs e implanta-las na rede, o que não aconteceu de maneira ampla. Ela foi pontual, pois a rede possui muitos professores e nem todos participaram do processo. Mesmo assim nem todos que participaram modificaram a sua prática, pois embora o processo de formação continuada objetive gerar mudanças nos professores, conforme os relatos destes, ninguém muda de um dia para o outro, esse processo é lento e precisa estar diretamente ligado as suas necessidade.

O professor precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu na sua formação. Cada professor tem um modo de aprender e processar

a informação que recebeu. Assim, aprender para por em prática uma inovação, uma nova maneira de ver a Educação Física supõe um processo complexo.

Essa complexidade é superada quando a formação está relacionada com realidade educativa do professor, quando ela vai ao encontro das necessidades encontradas no dia a dia da escola, o que na rede municipal da cidade de São Paulo, se torna o maior desafio, pois são várias realidades.

Para que a formação seja significativa e útil, ela precisa possibilitar que seus conteúdos sejam recriados a partir da realidade do professor. E quanto maior essa possibilidade, mais facilmente ela será posta em prática na escola e será incorporada às práticas educacionais habituais.

Essa questão é muito presente nas falas dos professores entrevistados, que expressam que uma formação continuada deve ser elaborada a partir das necessidades reais deles, o que não aconteceu totalmente na formação elaborada pela SME/SP visto que o objetivo desta era levar o professor a compreender as OCs e, portanto, não ia ao encontro da sua realidade educacional. Para eles, seria necessário criar canais de escuta, ouvir o professor, ir até a escola, estar mais próximo deles, pois ampliaria a condição de trazer uma formação mais próxima do que eles estão precisando para trabalhar, o que resultaria em um envolvimento diferente, pois teria um real significado.

Outra sugestão dada pelos professores é a utilização do horário de JEIF para momentos de diálogo entre os professores ou para criação de grupos de estudo que estivessem ligados diretamente às questões de interesse da escola. Uma formação mais ampla, que entrasse na rotina da escola, na rotina do professor.

Neste sentido, a presente pesquisa mostra que professores que estejam abertos a novos olhares e em busca de transformação conseguem criar esses momentos. Portanto, a formação continuada está diretamente ligada ao querer do professor, que busca a partir da sua necessidade um processo de formação próprio por meio do diálogo e da troca de experiências com outros professores.

Esse foi um fator marcante no processo de formação continuada organizada pela SME/SP. Ela teve a preocupação em seus cursos, de promover uma dinâmica onde o diálogo e as trocas de experiências estivessem presentes. Esse fator foi

positivo e implicou mudanças nas práticas educacionais de alguns professores da rede.

Para eles a possibilidade de troca, de ouvir outros professores, de poder opinar e ao mesmo tempo receber sugestões sobre a sua prática, faz com que repensem e reflitam sobre a sua atuação, sobre a sua visão de Educação Física e isso acaba por gerar novos conhecimentos, amplia a sua visão sobre educação o que implica na reflexão/transformação da sua prática educacional.

Embora nem todos os professores da rede se mostrem abertos a novos olhares e mudanças, despontam professores preocupados em (re) significar o seu cotidiano, buscando transformações para a área de Educação Física Escolar. Dessa forma, diante das análises e pensando na melhoria da qualidade da formação continuada, tanto a SME/SP como a direção da escola, tem papel importante no processo. Baseando-se nos relatos dos professores e nas interpretações feitas, sugerimos alguns encaminhamentos de elementos que acreditamos ser essenciais para que a formação continuada aconteça de modo mais eficaz:

- Criar canais de escuta para ouvir às necessidades reais dos professores, pois ampliaria a condição de trazer uma formação mais próximo do que as pessoas estão precisando, e a partir daí tentaria manter o envolvimento nas diferentes diretorias.
- Utilizar o horário de JEIF para momentos de diálogo e de troca para que o professor seja levado a adquirir uma curiosidade crítica e uma consciência do seu papel frente a educação.
- Possibilitar e criar grupos de estudo dentro da própria escola, levando o professor a ser um pesquisador e autor de seu próprio conhecimento.
- Aproximar-se da realidade da escola, trazendo professores que venham com outras bagagens, mas também valorizar a produção de conhecimento que acontece na própria rede.
- Incentivar que as pessoas que gerem a escola façam, organizem, planejem discussões e momentos de troca também da nossa área, a Educação Física.

Evidências como estas possibilitam pensarmos em novas possibilidades para a formação continuada dos professores de Educação Física, e nos leva a pensar em

novas estratégias formativas o que abre caminho para novos estudos e discussões sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A Constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2934_1277.pdf> Acesso em 14 de agosto de 2012.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ª ed., São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos. **Motrivivência**, ano XX, n.31. P223-240 dez/2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSET, Vera Lopes; COUTINHO, Luciana Gagueiro; COHEN, Ruth Helena Pinto. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** NAU: Rio de Janeiro, 2008.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: Trajetória de uma professora de Educação. **Revista Motriz** – v.3, n.2, Dezembro/1997

BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Camila Fleck. Processos formativos iniciais: a construção da docência – X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5316_3214.pdf > acesso em 15/05/2013.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física - **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm> acesso em julho 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm >acesso em julho de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei 4024/61. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>acesso em julho 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394/96. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >acesso em julho 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 6.503/77 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6503.htm> acesso em julho de 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M., MIZUKAMI, Maria da Graça (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p.139 – 165, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.39 n..3 July/Sept. 2013

DIAS, Claudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Informação & Sociedade:Estudos**, periódico da UFPB, v.10, n.2, 2000. Disponível em: <periódicos .ufpb.br/ojs2/index.php/ies>. Acesso em novembro de 2013.

DEBUS, Mary (Org). **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Pennsylvania: University of Pennsylvania/Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/>> Acesso em: 20 nov. 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

FOLLE, Alexandra et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª Ed.

FUSARI, José Cerchi. **A Educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1988.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Maria Elasir; BARBOSA, Eduardo F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível

em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc. Acesso em: 20 nov. 2013.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes; VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda. **Formação profissional em educação física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar**. Disponível em <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/form_lindoia.PDF> Acesso em 13 de Nov. 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (ORG.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto:2000, p31-61.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado PUC-SP, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. – 6º edição. São Paulo: Cortez, 2006.

KINCHELOE, Joe Lyons. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRUEGER, Richard A. **Focus Group: a practical guide for applied research**, Newbury Park: Sage Publications, 1988.

LEOPARDI, Maria Tereza et al. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: apontamentos para uma epistemologia da prática In: GERALDI, Corinta. M. G; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 23-32 (Coleção Leituras no Brasil).

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP: Papirus, n. 36, 1995.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física: histórias que não se contam na Escola!** São Paulo, Dissertação de Mestrado, Universidade São Judas, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Coleção a reflexão e a prática no ensino: Educação Física**. Ed. Blucher, vol.8, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo, Cortez Editora, 1987,175p.

PERES, Giani. As implicações da educação física no âmbito escolar. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2009.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, v.07 ,n1, p. 3-14, 2010

ROSA CRISTINO, Ana Paula. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS)** Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado, UFSM, 2007.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Rev. Cient, Uninove**, São Paulo, v.6, n.1, p 25-42, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação universitária. **Páginas de Filosofia**, v.2, n.1, p.31-45, jan/jun 2010.

SILVA, Marcelo Oliveira; VITÓRIA, Maria Inês Corte. **Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul**, 2012 (IX ANPED SUL).

SME/DOT. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 11.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRENTINI, Mercedes; GONÇALVES, Lucia Hisako Takase. **Pequenos grupos de convergência: um método no desenvolvimento de tecnologias na enfermagem**. Texto e Contexto em Enfermagem. Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p.63-78, 2000.

ANEXO 1 - Questionário utilizado pela SME/SP ao final da formação.

1) Estrutura

Em relação às condições criadas para a participação nas ações de formação continuada:

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
As datas, o local e as formas de divulgação e inscrição foram adequados.				
Horários estabelecidos foram compatíveis com as possibilidades dos participantes				
O tempo de trabalho disponível foi suficiente				
As instalações e os espaços utilizados na formação foram adequados				
Os materiais foram disponibilizados (pautas, textos)				

Indique até 3 aspectos que contribuíram para as condições necessárias para a sua participação nas ações de formação continuada.

2) Temas e conteúdos

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Correspondem as minhas necessidades de formação continuada				
Contribuíram para a construção de novos conhecimentos				
Tem aplicabilidade prática na minha ação profissional				
Favorecem a implementação das orientações curriculares				
Reorientam na construção do meu plano de trabalho				

Indique e comente até 3 temas e conteúdos trabalhados entre aqueles mais significativos para a sua prática

3) Metodologia

Em relação aos procedimentos didáticos desenvolvidos nas ações de formação continuada

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Os objetivos foram socializados com os participantes				
A formação proporcionou uma diversificação de estratégias				
Foram criados espaços para a sua participação e de seus colegas nos encontros				
As dúvidas e as questões levantadas pelos participantes foram acolhidas e problematizadas				
A leitura e análise dos documentos da SMESP (OC, CAPOIO etc) subsidiaram as reflexões e discussões durante as ações de formação continuada.				

Indique até 3 estratégias metodológicas que contribuíram e favorecem a ampliação dos conhecimentos.

4) Responsável pela formação - formador

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Conhece e domina os temas e conteúdos				
Sabe como mobilizar os saberes do grupo promovendo a articulação entre as práticas e os conteúdos do curso				
Problematiza, organiza e aprofunda os conhecimentos do grupo				
Organiza os tempos e os espaços para potencializar a ação formadora				

Indique 3 ações desenvolvidas pelo formador que foram responsáveis por transformar o agrupamento de participantes do curso em formação

5) Participação

	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo plenamente
Minha frequência foi suficiente para apropriação dos conhecimentos trabalhados na ação de formação desenvolvida				
Contribui trazendo questões para a reflexão, socializando experiências, indicando caminhos para o alcance dos objetivos da ação de formação continuada.				
Participei das atividades e realizei as propostas apresentadas.				

Indique 3 ações desenvolvidas por você que contribui para a dinâmica do grupo

ANEXO 2 – Relação de comunicados referentes à formação oferecida pela SME/SP publicados no Diário Oficial no período de 2008 a 2012.

Comunicado nº 136, de 16 de fevereiro de 2008.

Comunicado nº 308, de 06 de março de 2008.

Comunicado nº 450, de 27 de março de 2008.

Comunicado nº 663, de 08 de maio de 2008.

Comunicado nº 780, de 04 de junho de 2008.

Comunicado nº 1040, de 11 de agosto de 2008.

Comunicado nº 1.147, de 08 de junho de 2009.

Comunicado nº 1429, de 23 de julho de 2009.

Comunicado nº 708, de 28 de abril de 2010.

Comunicado nº 854, de 19 de maio de 2010.

Portaria nº 2.923, de 20 de maio de 2010.

Comunicado nº 861, de 20 de maio de 2010.

Comunicado nº 990, de 17 de junho de 2010.

Retificação do comunicado nº 990 de 17/06/2010.

Portaria nº 1.441, de 28 de fevereiro de 2011.

Comunicado nº 252, de 28 de fevereiro de 2011.

Comunicado nº 404 de 18 de março de 2011.

Comunicado nº 444, de 28 de março de 2011.

Comunicado nº 1.177, de 15 de agosto de 2011.

Comunicado nº 1.256, de 02 de setembro de 2011.

Portaria nº 4.493, de 02 de setembro de 2011.

Comunicado nº 1.316, de 20 de setembro de 2011.

Comunicado nº 351 de 06 de março de 2012.

Comunicado nº 636, de 12 de abril de 2012.

Comunicado nº 789, de 08 de maio de 2012.

Comunicado nº 1.433, de 21 de setembro de 2012.

APÊNDICE 1

Questionário para professores da Rede Municipal de São Paulo

1. Há quanto tempo você atua como professor de Educação Física?
2. Em que regional você atua, e em qual você fez os cursos de formação fornecidos pela Secretaria?
3. Como tem sido o processo de formação continuada fornecida pela Secretaria em relação à estrutura, conteúdos, temas e metodologia?
4. Quais são os tipos de formações que a Secretaria ofereceu na gestão de 2008 a 2012 que o levou a um resultado mais apropriado na sua prática docente?
5. Durante a realização da formação continuada, quais aspectos você considera relevante pra sua prática educacional?
6. A formação continuada fornecida pela Secretaria proporcionam metodologias, diferenciados pra sua prática profissional?
7. Como foi a sua participação nos cursos?
8. No processo de formação fornecida pela SME/SP, qual sua avaliação? Quais são os pontos positivos e negativos?
9. Descreva em sua opinião uma proposta que você considere adequada pra formação continuada.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

Eu, Maria Helena Aita Kerbej, desenvolvo no presente momento uma pesquisa de mestrado na Universidade Nove de Julho, São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE/UNINOVE – Linha de Pesquisa: Intervenção em Práticas Educacionais, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Margarita Victoria Gomez.

O título provisório da pesquisa é a Formação continuada do professor de Educação Física da rede municipal da cidade de São Paulo. Esta pesquisa tem como objetivo aprofundar conhecimentos sobre os aspectos envolvidos na formação continuada oferecida pela Secretária Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME/SP), no período de 2008 a 2012, e como ela tem ocorrido e contribuído para a prática educacional dos professores de Educação Física que atuam na rede.

Informo que esta pesquisa será desenvolvida conforme normas estabelecidas pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, referente à pesquisa com Seres Humanos. Dados relevantes de sua participação poderão ser utilizados nesta pesquisa, bem como, para ensino e publicação em periódicos e/ou apresentações em encontros científicos, sendo garantido pela pesquisadora, que o sigilo de sua identidade será preservado em toda e qualquer situação.

Este termo de consentimento visa obter sua autorização para que sua participação na entrevista, bem como, os dados relativos à sua expressão em depoimentos sejam utilizados na presente pesquisa.

Você está ciente de que sua participação é voluntária e que não estará recebendo nenhum tipo de pagamento.

Solicitamos que assine este Termo de Consentimento somente após sentir-se devidamente esclarecido(a) sobre todos os passos da pesquisa, ciente de todos os seus direitos e de acordo com os procedimentos envolvidos na realização da mesma.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Eu _____ R

G_____ aceito participar da pesquisa acima descrita, contribuindo com os dados necessários, sem qualquer compromisso de honorários. Autorizo o registro e a utilização dos dados recolhidos durante, minha participação. Levo comigo uma cópia do presente Termo de Consentimento.

São Paulo, _____ de _____ de 2013.

Nome do (a) participante colaborador (a):

Assinatura do (a) participante colaborador (a):

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL

Eu, Maria Helena Aita Kerbej, desenvolvo no presente momento uma pesquisa de mestrado na Universidade Nove de Julho, São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE/UNINOVE – Linha de Pesquisa: Intervenção em Práticas Educacionais, sob a orientação da Profª Drª. Margarita Victoria Gomez.

O título provisório da pesquisa é a Formação continuada do professor de Educação Física da rede municipal da cidade de São Paulo.

Esta pesquisa tem o objetivo analisar a contribuição da formação continuada elaborada pela SME/SP nas práticas pedagógicas dos professores da rede. O encontro acontecerá no mês de dezembro de 2013 e terá a duração máxima de 3 horas e será realizado em um local de fácil acesso a todos os participantes.

Nesse encontro acontecerá o Grupo Focal que é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, que é o objetivo de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Trata-se de um espaço de trabalho e pesquisa, práticas e vivências, baseado no diálogo e nas experiências reais vividas pelos sujeitos, no qual todos tem liberdade de se expressar, “ler e escrever o mundo” em que estão inseridos, ressignificar suas práticas e concepções.

Durante a participação neste grupo acima serão recolhidos materiais destinados à pesquisa, tais como: depoimentos dos participantes, fotografias e filmagens. O encontro será gravado, fotografados e, eventualmente, filmado.

Informo que esta pesquisa será desenvolvida conforme normas estabelecidas pela Resolução nº196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), referente à pesquisa com Seres Humanos. Dados relevantes de sua participação poderão ser utilizados nesta pesquisa, bem como, para ensino e publicação em periódicos e/ou apresentações em encontros científicos, sendo garantido pela pesquisadora, que o sigilo de sua identidade será preservado em toda e qualquer situação. O mesmo se aplica ao material oriundo de fotografias e filmagens, em que será garantido o sigilo de sua identidade ao evitar uma exposição de fotos de rosto ou outros sinais identificadores.

Este termo de consentimento visa obter sua autorização para que sua participação no Grupo Focal, bem como os dados relativos à sua expressão em depoimentos, fotografias, filmagens, sejam utilizados na presente pesquisa.

Você está ciente de que sua participação é voluntária e que não estará recebendo nenhum tipo de pagamento. A qualquer momento você poderá solicitar não participar da pesquisa, e mesmo assim poderá continuar frequentando os encontros do grupo.

Solicitamos que assine este Termo de Consentimento somente após sentir-se devidamente esclarecido(a) sobre todos os passos da pesquisa, ciente de todos os seus direitos e de acordo com os procedimentos envolvidos na realização da mesma.

Para quaisquer esclarecimentos e/ou orientação disponibilizo meu e-mail: helenakerbej@ig.com.br.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Eu _____
RG _____ aceito participar da pesquisa acima descrita, contribuindo com os

dados necessários, sem qualquer compromisso de honorários. Autorizo o registro e a utilização dos dados recolhidos durante, minha participação. Estou ciente de que posso desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento e ainda assim manter minha participação no grupo, e que a pesquisa está à disposição para agendar eventuais entrevistas para prestar esclarecimentos ou para compartilhar os resultados da pesquisa. Levo comigo uma cópia do presente Termo de Consentimento.

São Paulo, _____ de _____ de 2013.

Nome do (a) participante colaborador (a):

Assinatura da pesquisadora:
