

CAPÍTULO 15 – O TRABALHO COM RELATOS DE EXPERIÊNCIA ENQUANTO DISPOSITIVOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA⁵⁹

Marcos Garcia Neira

Introdução

Desde 2004, um coletivo⁶⁰ formado por professores e professoras de Educação Física se reúne quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para discutir as análises realizadas pelas chamadas teorias pós-críticas do currículo (em especial, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e o pós-modernismo) e, a partir daí, pensar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas efetivadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja nas modalidades regular, profissionalizante ou na Educação de Jovens e Adultos.

O interesse de melhor compreender como essa tradução se efetiva, suscitou pesquisas (LIMA, 2007; MACEDO, 2010; NEIRA, 2011; FRANÇOSO, 2011; ESCUDERO, 2011; SOUZA, 2012; ETO, 2015; LINS RODRIGUES, 2015; BONETTO, 2016; MÜLLER, 2016; SANTOS, 2016; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; NEVES, 2018; NUNES, 2018; NEIRA, 2018; BORGES, 2019; e MARTINS, 2019) que transformaram as experiências realizadas em objetos de estudo, submetendo-as ao crivo dos mesmos referenciais que as inspiraram. Resultou desse processo uma teoria curricular alicerçada nos conhecimentos elaborados pelos docentes: a perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de currículo cultural, pós-crítico ou culturalmente orientado.

Resumidamente, o currículo cultural da Educação Física vislumbra uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito de todos a uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas as necessidades vitais, sociais e históricas. A perspectiva cultural da Educação Física busca inspiração nas teorias

⁵⁹ O presente capítulo é uma versão atualizada e ampliada do artigo *Análise e produção dos relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores*, publicado no volume nº 53 dos *Textos FCC*, em 2017.

⁶⁰ Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF-FEUSP). Toda a produção está relacionada e disponível no portal www.gpef.fe.usp.br

pós-críticas para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento da cultura corporal pertencente a vários grupos que coabitam a sociedade. (NEIRA, 2011).

Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio da valorização das linguagens corporais dos segmentos da população quase sempre silenciados e da indagação dos processos discursivos que produzem as diferenças. Engajada na luta pelo direito de existência de outras maneiras de significar, prestigia, desde o planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino, e valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais. (NEIRA, 2018).

Não se trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, nem tampouco de “mudar o jeito de ensinar”, mas sim de propiciar a vivência, leitura, resignificação, aprofundamento e ampliação de um repertório maior, o que inclui o trabalho pedagógico com os saberes⁶¹ da capoeira, maracatu, *parkour*, frevo, danças circulares, rodas cantadas, basquete, skate, samba rock, sertanejo, arco e flecha, golfe, patins, videogame, funk, taco, bafo, tênis etc.

A repercussão da proposta e, principalmente, a militância dos membros do GPEF tem desencadeado convites para promover ações formativas junto a escolas, Instituições de Ensino Superior⁶² ou Secretarias de Educação⁶³, desde palestras pontuais até cursos mais extensos distribuídos em encontros semanais, mensais ou condensados em uma mesma semana. Independente do formato, um traço distintivo das intervenções é o trabalho com os relatos das experiências realizadas com a Educação Física cultural tomados como dispositivos⁶⁴ no sentido foucaultiano. A

⁶¹ No site do GPEF é possível acessar relatos de experiência que tematizaram as práticas corporais mencionadas e muitas outras.

⁶² Faculdade de Educação da USP, Faculdade de Educação Física da Unicamp, Faculdade de Educação Física de Sorocaba, Associação de Ensino Superior de São Roque e Universidade Nove de Julho.

⁶³ Municípios de São Paulo, Guarulhos e Carapicuíba.

⁶⁴ Embora o filósofo não tenha se dedicado à formulação de uma acepção precisa desse conceito, Oliveira e Neira (2019, p. 06) inferiram que o dispositivo “enreda conjuntos de saberes que fundamentam regimes discursivos, relações de poder que amparam e são amparadas por esses regimes, bem como processos de subjetivação, de fabricação de sujeitos”.

produção de registros escritos, imagéticos ou fílmicos, bem como a exposição com o emprego de recursos audiovisuais tem sido estimulada no âmbito do grupo desde a sua fundação.

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos didáticos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa.

No entender de Suárez (2008), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada por meio dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo vivido e narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Os relatos de experiência são especialmente relevantes quando adotados como dispositivos nas iniciativas de formação de professores. Uma vez que explicitam as concepções dos seus autores, convidam à análise, tomada de posição e principalmente à discussão (SUÁREZ, 2011). Materializando o testemunho de quem põe as mãos na massa, transformam-se em produções suscetíveis à investigação e crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Percebe-se, por exemplo, que, ao desenvolver a tarefa educacional, os professores mobilizam uma série de conhecimentos raramente abordados nos cursos de formação.

Mais ainda, a extensa genealogia da pedagogia culturalmente orientada que Borges (2019) empreendeu por meio dos relatos de experiência produzidos pelo GPEF permitiu compreender esses dispositivos como recursos que operam no estabelecimento de regimes de verdade sobre a prática pedagógica. Para o autor, os

documentos elaborados pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação a proposta, contribuem para instituir o currículo cultural da Educação Física.

Enquanto gênero textual, essa forma de registro guarda alguma semelhança com os casos de ensino, embora estes sejam entendidos como relatos episódicos e pontuais, voltados mais especificamente para a resolução de problemas. Um caso de ensino pode descrever, por exemplo, uma situação em uma aula, um evento específico (MIZUKAMI, 2000), algo, como se percebe, substancialmente diferente das finalidades do relato de experiência.

Quando produz um relato de experiência, o professor procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar. Através desse registro, é possível expor práticas, trocar experiências, anunciar planos futuros e analisar problemáticas comuns aos professores (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação continuada de professores, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece. Trata-se de uma maneira de acessar os meios utilizados pelo docente para enfrentar o cotidiano escolar, sua forma de lidar com as situações inesperadas, posicionamentos dos alunos e principalmente como estabelece a relação pedagógica.

O debate em torno da formação continuada de professores

Num contexto político descentralizado, no qual a ação pública estatal redefine suas formas de intervenção no âmbito social e educacional, somado às mudanças nos contextos locais e globais, às reformas educacionais, às novas subjetividades profissionais, à diversidade cultural etc., cabe refletir sobre a adequação da formação docente às demandas sociais consubstanciadas em programas de reorientação curricular.

As pressões do mundo do trabalho e a constatação, pelos sistemas de governo, dos precários desempenhos escolares, impulsionaram as políticas públicas na direção

de reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, com base no argumento de que os cursos de licenciatura não têm propiciado uma adequada base para atuação profissional (GATTI, 2008). Acrescente-se que projetos de formação docente têm atraído atenção de diferentes setores da sociedade pela possibilidade de obtenção de lucros e de controle das finalidades educacionais.

É comum que governantes convoquem a formação contínua, continuada, em serviço ou permanente, como ‘solução mágica’ para melhorar o aproveitamento dos alunos, sempre sob a alegação que os professores são mal formados (LIPPI, 2009). “Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2006, p. 484).

Com base nessa premissa, as ações formativas que objetivam capacitar o professor, comumente ofertadas pelos sistemas públicos ou privados, pautam-se na ideia de que é preciso habilitá-lo e convencê-lo a fazer algo elaborado por outrem. Tal modelo formativo descaracteriza os saberes do educador bem como o contexto no qual ele atua. Define, para esse profissional, o papel de mero executor e desconsidera que discutir formação docente passa pelo respeito a princípios técnicos, éticos e políticos. Ou melhor, é importante considerar, para fins de propostas de formação contínua, as ações e as intenções do professorado. Assim, como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, tampouco a formação permanente de professores pode ser tratada como um fenômeno isolado da formação política (CUNHA, 2013).

Nessa perspectiva, reconhece-se o professor como um sujeito que se constitui com base nas experiências vividas nos contextos dos quais participa. O professor traz para sua ação profissional aspectos hibridizados de sua trajetória anterior à graduação, dos conhecimentos acessados no curso superior, de tudo que aprendeu com seus colegas professores e da realidade cotidiana das salas de aulas em que desenvolve seu trabalho. Advém daí a necessidade de valorização da formação contínua a partir do contexto de trabalho, da experiência profissional e da possibilidade de tomada de decisão por parte do coletivo docente.

Corroborando essa ideia, Gatti e Barreto (2009) observam que propostas inspiradas no conceito de capacitação cederam lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autodesenvolvimento do professor e no reconhecimento de uma base de saberes já existentes no seu cabedal de recursos profissionais. O

protagonismo do professor passou a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Imbernón (2009) também critica o sistema de formação baseado em treinar o professor, oferecendo-lhe quase que exclusivamente cursos sobre métodos de ensino. Em tal modelo é o formador quem seleciona as atividades para alcançar os resultados esperados. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente é a racionalidade técnica que apresenta ações generalizadoras para os diferentes contextos educativos. Com esse pensamento, tem-se a ilusão de que “mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiosincrasia das pessoas e do contexto” (p. 51). Em vez disso, há que se privilegiar a reflexão sobre a prática; criar redes de inovação e possibilitar a intervenção direta do professorado na formação a partir das necessidades percebidas pelo coletivo.

Nesse sentido, a proposta é a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime do contexto das instituições educativas e da ideia de que o professorado pode gerar conhecimento pedagógico e questionar práticas uniformizantes. Para tanto, a proposta deve tomar como ponto de partida as situações problemáticas da ação cotidiana com o objetivo de responder às necessidades definidas na escola. Tal encaminhamento requer o papel construtivo e criativo de cada um no processo de planejamento e decisão, valorizando o diálogo, o compromisso e a colaboração (IMBERNÓN, 2009).

A colaboração pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e produzir melhores respostas às questões da prática, uma vez que prioriza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo, a partir da análise e discussão. Entretanto, para que mudanças ocorram na ação didática propriamente dita, cabe lembrar primeiramente que as estruturas organizativas escolares não foram concebidas para favorecer o trabalho colaborativo. E, em segundo lugar, que a prática educativa muda apenas quando o coletivo de professores quer modificá-la e não quando o formador diz ou apregoa.

Coadunando com a proposta, Cunha (2013, p. 620) aponta a tendência nos estudos de formação de professor, em reconhecer que o “professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria”. Isso aponta para a

necessidade de rever as proposições para a formação contínua, atentando aos limites que se interpõem entre objetivos propostos e as reais condições de trabalho do professorado.

Como se observa, o acúmulo de conhecimentos a respeito da formação continuada nos impele a evitar a reprodução da didática universitária centrada na transmissão dos saberes científicos sobre a docência. Os professores em atuação vivem-na cotidianamente e conhecem muito bem os seus contextos de trabalho. O que torna supérflua e cansativa qualquer proposta formativa baseada no ensinar a fazer. O que se requer é, justamente, valorizar os saberes angariados por cada docente, mobilizando-os nas atividades formativas. É justamente aí que o trabalho com os relatos de experiência ganha relevo e importância. Ao travar contato e refletir sobre os dramas vividos pelos colegas, os professores percebem que os desafios enfrentados são comuns a outras escolas. Também constataam que não há soluções mágicas, que cada educador cria e recria sua prática a partir da realidade contextual e que, assim como os demais, ele também possui conhecimentos que podem e devem ser partilhados.

Linhas gerais das ações formativas

Durante os encontros de formação, os participantes são convidados a analisar diferentes relatos de experiência selecionados previamente entre aqueles disponíveis no portal eletrônico do GPEF. Também assistem às apresentações orais dos autores e autoras ou aos vídeos que registram suas práticas. Isso acontece em diversos momentos e com objetivos distintos, porém complementares. Após a exposição dialogada das características da sociedade contemporânea e dos principais conceitos da teoria pós-crítica disponibilizados na bibliografia apresentada no primeiro dia, os participantes são instados a identificar as influências teóricas nas narrativas docentes, podendo ou não, ser discutidas em pequenos grupos.

Dessa maneira, simultaneamente ao conhecimento do referencial teórico e do contexto que proporcionou a sua construção, os participantes interagem com o ensino da Educação Física culturalmente orientada através dos relatos de experiência. Não deixa de ser uma oportunidade de reconhecer o processo de produção de uma prática pedagógica inspirada em campos teóricos que talvez possam ser desconhecidos para a maioria.

As dúvidas ou críticas que surgem sobre a proposta durante a leitura dos relatos são respondidas pelos próprios colegas, uma vez que há quem já tenha tomado contato por meio das obras divulgadas, participação em eventos, ações formativas anteriores, acesso a documentos oficiais que se basearam na Educação Física cultural etc. Mesmo assim, outras questões podem surgir, propiciadas pela leitura de diferentes registros. Chega a ser comum a instalação de calorosos debates sem que se alcance qualquer consenso sobre o tema em questão.

Uma primeira análise dos documentos, comumente dá a perceber a variedade de práticas corporais tematizadas (sem qualquer hegemonia para uma ou outra) e a diversidade do formato das ações didáticas relatadas. A constatação abala a representação de ensino de Educação Física acessada por muitos. Alguns expressam seu desconforto ao conhecerem experiências em que os autor ou autor tematizou o circo, videogame, *parkour*, ioga, tênis, balé, danças sertanejas, brinquedos, *skate*, patins, voleibol de idosos ou qualquer prática corporal menos presente nos currículos convencionais. Os questionamentos pronunciados vão desde o “sentido” daquilo para as crianças, jovens, adultos e idosos⁶⁵, até a contribuição desses temas para a formação de pessoas fisicamente ativas. Mesmo os projetos que incidem sobre manifestações costumeiramente abordadas nas aulas de Educação Física, como futebol, brincadeiras de corrida, lutas ou atletismo, geram incômodos devido às situações didáticas desenvolvidas pelos autores. Nesses casos, as indagações de dirigem às visitas pedagógicas, assistência a vídeos, promoção de debates, pesquisas e entrevistas, tidas como atividades sem relação com a tradição do componente.

Quando surgem, esses e outros estranhamentos são problematizados. Por que vocês pensam dessa maneira? O que os levou a conceber determinadas práticas corporais como temas legítimos e um certo modo de ensinar como adequado? Em meio às discussões, reforçamos a importância de se pensar uma Educação Física, sintonizada com os tempos em que vivemos, dado o compromisso de buscarmos a formação de identidades democráticas. Nesses termos e a partir do referencial teórico que sustenta a perspectiva cultural, não faz sentido insistir nos pressupostos excludentes ou elitistas que influenciaram o ensino em tempos passados.

Analisando essa primeira etapa do percurso proposto, corroboramos o posicionamento de Suárez (2006), para quem o trabalho com relatos de experiências

⁶⁵ Referência a uma parcela significativa do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos.

docentes pode ensinar a interpretar o currículo do ponto de vista dos seus protagonistas e a desenvolver situações formativas que promovam a indagação pedagógica das situações narradas.

Apesar da atração que as questões metodológicas exercem sobre a maioria dos participantes, o assunto é priorizado num segundo momento, por meio de debates pautados: nos artigos ou capítulos de dissertações e teses em que a prática pedagógica da Educação Física cultural fora objeto de investigação; nos relatos orais de professores convidados, quase sempre acompanhados da apresentação de portfólios digitais ou vídeos; e no convite à redação das próprias experiências.

Alguns participantes chegam a se surpreender com a existência de pesquisas sobre a prática pedagógica culturalmente orientada. É verdade que majoritariamente estas têm sido produzidas no âmbito do próprio GPEF, tal como sinalizaram Rocha *et al.* (2015) e Castro *et al.* (2016), mas isso não lhes retira o mérito. O espanto se justifica pela raridade de cursos de licenciatura que fomentam o acesso a resultados de investigações sobre essa ou qualquer outra vertente da Educação Física. O impacto costuma gerar efeitos positivos, pois, ao tornar-se merecedora da atenção da academia, a perspectiva cultural deixa de ser simples elucubração, modismo ou invencionice.

A escrita e reescrita de relatos de experiência é uma atividade importante dos encontros formativos. Sem querer generalizar, é possível que os participantes estejam mais preocupados com a efetivação da docência do que com a sua documentação. Por isso, destinamos um tempo considerável à reflexão sobre as decisões que antecedem a ação educativa propriamente dita: o tema a ser abordado, a definição dos objetivos, a organização das aulas, a lida com as respostas das crianças, jovens, adultos ou idosos, a coerência entre as atividades e os objetivos, as estratégias adotadas, como serão desenvolvidas as aulas subsequentes e quais instrumentos de avaliação pretendem utilizar. Como o foco é insistentemente na prática pedagógica, é compreensível que o acesso às narrativas estimule os participantes a expressarem oralmente suas experiências de ensino. Eis uma boa ocasião para se debruçar sobre uma situação relatada, ouvir o que o pessoal tem a dizer e, coletivamente, propor encaminhamentos. Quase sempre o processo prossegue no encontro seguinte, quando o grupo anseia por notícias dos resultados do que sugeriram.

Novamente coincidindo com Suárez (2006), verificamos que o trabalho com os relatos orais e escritos potencializam o debate e a análise não só das experiências

acessadas, mas também daquelas que perpassam as vidas dos participantes, estimulando-os a se tornarem narradores. O efeito é cíclico. A leitura do documento ou a assistência à apresentação estimula o leitor ou espectador à produção das próprias narrativas no melhor estilo “se ele faz, eu também posso”.

Enquanto orientação para a elaboração dos relatos, insistimos que as dúvidas e principalmente os empecilhos à realização do que os professores planejam devem compor o registro escrito, pois, afinal, também constituem a docência. Explicamos que a reflexão sobre elas trará muitas contribuições à formação. Embora um tanto descrentes no início, no decorrer dos encontros formativos os participantes percebem que os desafios do cotidiano são absolutamente comuns e tomam um tempo maior das análises coletivas. Conflitos entre os alunos, manifestações de preconceito, a presença de crianças e jovens com deficiências ou descaso diante das propostas que apresentam são exageradamente ampliados quando comparados àqueles momentos em que as turmas com as quais trabalham correspondem às expectativas e tudo corre com tranquilidade.

Convidados a pensar sobre isso, as questões problemáticas perdem gradativamente o realce inicial e passam a dividir espaço com descrições e análises mais positivas, em que situações difíceis, exitosas ou mesmo cômicas são expostas publicamente e debatidas em sala de aula.

A produção de relatos de experiência implica indagação, escrita e reescrita. Trata-se de inscrever o vivido de outro modo, sem reproduzir o palavrório teórico. É a recriação de histórias de ensino sem adjetivá-las de boas práticas porque, verdade seja dita, nem todas as atividades são bem-sucedidas ou alcançam os objetivos esperados. Qualquer docente sabe que uma parte do que faz se baseia naquilo que ele suspeita que dará certo; outra, não menos importante, é permeada por incertezas, é uma aposta com base nos seus conhecimentos acumulados, uma tentativa de superar obstáculos não previstos. E nem por isso a experiência perde o seu valor. Um relato recheado de sucessos, que não expresse dúvidas e inseguranças, soa falso e em nada contribui para a própria reflexão ou as reflexões dos pares. Ressalte-se que um registro pedagógico constitui simplesmente uma interpretação possível sobre os acontecimentos, estando aberto a reinterpretções do próprio autor, dos colegas ou de qualquer pessoa que se aventure na leitura. Justamente por isso, a narrativa se expõe à crítica e à produção de conhecimentos, cabendo outras interpretações e disparando-se formas alternativas de pensar a escola e o currículo.

Ponderações sobre o trabalho com os relatos de experiência

Simultaneamente aos efeitos formativos desejados, as análises produzidas pelos participantes tornam-se recursos imprescindíveis para avaliação do processo. Quando o foco dos encontros formativos incide sobre o referencial teórico que dá sustentação à perspectiva cultural da Educação Física, os documentos elaborados pelos professores em formação dão visibilidade ao modo como se apropriam e mobilizam os conceitos da proposta para interpretar as narrativas docentes.

Através do exame dos textos analíticos elaborados, verificamos os argumentos empregados para explicar as situações didáticas narradas (eleição dos objetivos de ensino, definição das práticas corporais a serem tematizadas, atividades realizadas e formas de avaliação). Nesses momentos, elaboramos comentários alusivos à presença ou ausência de argumentos extraídos das teorias pós-críticas que podem explicar a situação mencionada, a fim de estimular a retomada da narrativa analisada e a revisão da atividade.

Considerando que os participantes se debruçam sobre relatos de experiência distintos, durante os encontros formativos, fazemos uma apreciação geral e conjecturamos sobre a compreensão dos campos de inspiração da perspectiva cultural da Educação Física. Também destacamos algumas críticas que realizam, com vistas a instigar o olhar para eventuais incoerências percebidas entre as ações didáticas descritas e o referencial que deveria orientá-las. Repetimos várias vezes que, se o material lido consiste em relatos de *experiências*, e não de certezas ou boas práticas, é razoável supor que seus autores simplesmente *experimentaram*, ou seja, ousaram, arriscaram, oscilaram nos seus fazeres e, portanto, não é de todo estranho que possam parecer absolutamente divorciados dos campos teóricos anunciados. Mesmo porque, a maioria dos autores dos materiais adotados como objeto de estudo, também é influenciado pela produção discursiva oriunda de outras vertentes da Educação Física. O aspecto positivo é que a sinalização de eventuais contradições nas narrativas docentes revela um bom entendimento da fundamentação da proposta.

Tratamento similar destinamos às fragilidades das análises que porventura localizamos nos textos dos participantes. A maior parcela das inconsistências percebidas decorrem de interpretações das experiências curriculares culturalmente orientadas baseadas em referenciais psicobiológicos. (TANI et al., 1988; FREIRE, 1989; GUEDES, 1999) A incompatibilidade entre a concepção que norteia as práticas pedagógicas relatadas e as representações sobre o ensino do componente que os

professores provavelmente acessam acaba por distorcer as análises. Nessas ocasiões, a situação didática em tela e a respectiva análise são verbalizadas, de tal maneira que o grupo possa se manifestar a respeito.

O procedimento se configura como oportunidade excepcional para trocas de pontos de vista e debates acerca da prática pedagógica e do referencial de apoio. Em tom ilustrativo, retomamos um acontecimento: certa vez, um professor em formação escreveu que o tempo destinado à vivência da prática corporal foi insuficiente para a aprendizagem das suas técnicas. Diante do burburinho causado, pedimos ao coletivo que retomasse os objetivos da perspectiva cultural da Educação Física e inferisse que tipo de atividade contribuiria para alcançá-los. Entre as falas que emergiram, houve quem acentuasse que aquela proposta não objetivava a fixação de gestos específicos. Tal intenção se coaduna com outras concepções do componente.

As interpretações das narrativas docentes analisadas e a produção dos registros da própria prática exercem a dupla função de atividades de ensino e de avaliação dos encontros. Mais uma vez, nosso olhar se dirige ao processo. As expressões orais ou escritas dos participantes revelam suas compreensões sobre a perspectiva cultural da Educação Física em ação e, conseqüentemente, abrem a possibilidade de defrontá-las com outros posicionamentos e recuperar as características da proposta, resultantes das pesquisas realizadas sobre a prática.

Sem perder a condição de autores, não são poucos os que se inspiram nos relatos de experiência que acessam para planejar as próprias intervenções didáticas. Isso acontece na medida em que se dão conta de que as opções de outros não podem simplesmente ser reproduzidas. Se objetivam levar a cabo um projeto didático, têm que fazê-lo com os pés no chão da escola, criando e recriando situações didáticas específicas para uma determinada turma, em uma certa realidade. Nesses casos, percebem de imediato a relevância de ao menos dois princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física – o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola (NEIRA, 2018). É que aprendem, “sentindo na própria pele”.

Veem-se na obrigação de elaborar um plano geral, trocar ideias conosco e com os colegas, organizar cuidadosamente cada atividade de ensino, apresentá-las ao grupo para que este possa contribuir, desenvolvê-las com olhos e ouvidos atentos a tudo o que acontece, além de registrá-las e avaliá-las. Durante os encontros formativos, os participantes têm a oportunidade de revisitar a trajetória percorrida,

examiná-la detidamente e refletir sobre a experiência. O relato é elaborado passo a passo, mediante a escrita e reescrita, procedimento que requer a leitura e escuta dos demais participantes e do professor formador.

Considerações

Revelando um caráter altruísta e generoso, os professores autores de relatos de experiência dão publicidade aos sentidos que conferem à sua vivência e às interpretações pedagógicas acerca dos acontecimentos, cenários, personagens e práticas. Ávidos por compartilhar o conhecimento construído na labuta diária, descobrem mais uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, colaborando com a formação de outros professores. Suas narrativas elegem e descartam certas nuances da prática pedagógica, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizado de um modo singular. Aprendem que submeter suas experiências ao crivo dos colegas, justificando decisões e estabelecendo alguma lógica na tessitura dos acontecimentos, é mais difícil do que planejar, desenvolver e avaliar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio, quer seja na modalidade regular, profissionalizante ou na Educação de Jovens e Adultos. Na condição de narradores, expõem-se aos olhares e comentários dos demais e têm a chance de modificar seus saberes sobre a educação e a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Por sua vez, os participantes dos encontros formativos, estimulados à leitura, análise e interpretação das experiências de ensino alheias, e registro e reflexão sobre as próprias, acessam e recriam saberes que fogem ao habitual, o que contribui significativamente para a compreensão da perspectiva cultural da Educação Física. Ademais, a produção de relatos das suas vivências situa os professores em formação como protagonistas do currículo e da produção de conhecimentos sobre ele, o que os faz sentirem-se instigados a repensarem o processo vivido e empreenderem a necessária autocrítica. A leitura e escrita de experiências do “chão da quadra” configurou-se, ao mesmo tempo, num projeto de formação e numa iniciativa pedagógica para a assunção da condição autoral num campo teórico-metodológico até então inexplorado.

Finalmente, do nosso ponto de vista, a opção de entrelaçar o estudo dos campos teóricos que subsidiam o currículo cultural da Educação Física, a produção científica sobre a proposta e a análise e produção de relatos de experiência permite

vislumbrar mais uma alternativa para a formação continuada de professores. O trabalho com as narrativas docentes diminui a distância entre a universidade e a escola ao nos aproximar do ensino que efetivamente acontece. Através da leitura dos relatos, percebemos professores estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam. Recebem nossa proposta de braços abertos e não se furtam a oferecer-nos o que têm de melhor: o seu fazer pedagógico. Em sua generosidade, abrem os portões das escolas aos colegas e os deixam entrar, ler suas histórias, sentir suas frustrações e alegrias, acompanhar os momentos bons e os mais difíceis, aprendendo sempre. Em meio ao trabalho com os relatos, percebemos que nossa docência se enriquece, o que fez surgir a vontade de documentá-la para que outros formadores de professores possam desfrutar das mesmas sensações.

Referências

- BONETTO, P. X. R. A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BORGES, C. C. O. Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CASTRO, P. A. *et al.* Tematizando o futsal nas aulas de Educação Física: quando os meninos e meninas trocam passes. Horizontes, Revista de Educação, Dourados, v. 4, n. 8, p. 225-234, jul./dez. 2016.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.
- ESCUDERO, N. T. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ETO, J. Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavallo. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

FRANÇOSO, S. Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S. A formação continuada em questão. In: Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Revista Motriz, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LINS RODRIGUES, A. C. Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LIMA, M. E. Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LIPPI, B. G. Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: Quais as políticas em jogo? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

MACEDO, E. E. Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MARTINS, J. C. J. Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.) Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MÜLLER, A. A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NEVES, M. R. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, H. C. B. O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.35. e198117, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 178-194, 2015.

SANTOS, I. L. A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, M. M. N. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 193 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica. Universidad Pedagógica Nacional, v. 5, n. 15. México, p. 73-87, primavera de 2006.

SUÁREZ, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. In: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (comp.) Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008. p. 193-214.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 387-416, abr. 2011.

TANI, G. et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.