

## PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: trilhando a produção de sentidos

Igor Câmara Luiz<sup>1</sup>  
Silvana Ventorim<sup>2</sup>  
André da Silva Mello<sup>3</sup>  
Amarílio Ferreira Neto<sup>4</sup>  
Wagner Santos<sup>5</sup>

---

### RESUMO

Analisa o modo como 14 professores de Educação Física da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, atribuindo-lhes outros sentidos. Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo narrativa. Utiliza entrevista, grupos focais e questionário como instrumentos de pesquisa produzidos por intermédio de uma formação continuada. As análises indicam que os sentidos atribuídos são influenciados: pelas relações de poder produzidas nesses contextos; pelos interesses coletivos que remetem a uma identidade profissional; pelos interesses de uma identidade dos professores de Educação Física, quando reivindicam as demandas específicas da disciplina e uma perspectiva de formação que leve em consideração a especificidade da área.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Educação Física; Ensino fundamental

---

- 1 Mestre em Educação Física pela UFES. Docente da Rede Municipal de Ensino de Serra/Espírito Santo, Brasil. E-mail: igorcefd@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela UFMG. Docente da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: silventorim@hotmail.com
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Gama Filho. Docente da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: andremellovix@gmail.com
- 4 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: amariliovix@gmail.com
- 5 Doutor em Educação pela UFES. Docente da UFES. Vitória/Espírito Santo, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Atualmente os conceitos de *formação continuada* ou *contínua*, *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional continuado e redes de (auto) formação participada* (NÓVOA, 2002) problematizam a complexidade do campo, numa perspectiva de formação em processo, agregando ao *corpus* de conhecimento docente as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, antecedendo, inclusive, a entrada na carreira. Nesse movimento, a pessoa professor, o profissional professor e a organização escola são considerados como elementos indissociáveis na formação continuada, bem como suas iniciativas de gestão dos próprios momentos formativos, inclusive na definição do que venha a ser esse processo para o sujeito.

Quando analisados pelos contextos das práticas de formação, observamos uma variedade de sentidos coexistindo e se completando no cotidiano escolar. Como demonstram Gatti e Barreto (2009), são designadas como formação continuada atividades cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. As pesquisas realizadas pelas autoras mostram que, na maioria dos casos, há evidências de que novas práticas, com base nesses programas de formação, são reduzidas.

Apesar de a discussão no campo acadêmico sobre a formação continuada

em Educação Física se apresentar mais como pressupostos que garantam sua inserção do que propriamente como a sua especificidade (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009), algumas universidades se empenham em produzir formações continuadas que assumem como referência o diálogo com as práticas de atuação profissional, em um movimento produzido com os docentes, e não para eles (LUIZ, 2014). Elas objetivam tanto a realizar pesquisas que evidenciem os processos colaborativos quanto a elaborar propostas curriculares e possibilidades de intervenção pedagógicas para redes municipais de ensino (DAMIANI; MELO, 2006; ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008).

O diálogo com as práticas de atuação dos professores, como referências para uma perspectiva de formação, tem sinalizado a necessidade do estudo das apropriações que eles fazem das formações institucionalizadas, sinalizando-as como uma possibilidade de formação que atenda às suas necessidades e às da Educação Física como componente curricular. A exemplo, Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), em sua pesquisa com narrativas (auto)biográficas, evidenciam que as apropriações que os professores produzem sobre as formações continuadas compõem experiências significativas para o exercício da docência, indo além do que é prescrito pelos projetos e programas institucionalizados.

Apoiados na análise dos trabalhos de Damiani e Melo (2006), Antunes, Amaral e Luiz (2008) e Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), percebemos a necessidade de discutir sobre os *consumos* (CERTEAU, 1994) que os professores fazem dos contextos de formação continuada. Esse consumo não se apresenta de maneira passiva, pelo contrário, é carregado de interesses, negociações

e tensões tecidos tanto pelo coletivo que deles fazem parte quanto pelo diálogo com as instituições formadoras. Assim, os professores não se apresentam como reprodutores de projetos formativos, mas se constituem em consumidores produtivos, à medida que se apropriam desses processos oferecendo outras possibilidades de práticas para além do que foi institucionalizado.

Diante do presente contexto, este artigo analisa o modo como 14 professores de Educação Física das redes municipais da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, dando-lhes outros sentidos, consumindo-as produtivamente. Esses consumos evidenciam a capacidade que os docentes têm de reinventar, individual e coletivamente, tanto os lugares institucionalizados de formação quanto os bens culturais que lhes são oferecidos. Para tanto, assumimos as seguintes questões norteadoras: por que os professores selecionam as formações de que participam para narrar? Quais são seus interesses? Que relações são construídas nesses contextos? E, por fim, quais são as práticas de apropriação que os professores produzem nesses e com esses contextos?

Os consumos produtivos que os professores fazem nesses e com esses contextos de formação constituem movimentos que sinalizam a reconfiguração desses lugares, transformando-os em outras formas de vivenciá-los e significá-los. Essas práticas de apropriação transformam os *lugares* institucionalizados de formação em *espaços* praticados (CERTEAU, 1994).

Esse autor compreende as práticas como as habilidades que as pessoas têm de reinventar as relações que estabelecem com os contextos por elas vividos. As práticas por esse prisma constituem “[...] uma maneira

de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1994, p. 42).

No caso do nosso estudo, os lugares são as formações continuadas vividas e narradas pelos professores, sujeitos da pesquisa. Certeau (1994) define o lugar como “[...] um sujeito [instituição] de querer e de poder próprios” (CERTEAU, 1994, p. 99). Já os espaços emergem do modo como os professores se apropriam dos lugares configurando a eles suas marcas particulares, que aqui estamos denominando sentidos de apropriação.

O estudo está organizado em três momentos indissociáveis: no primeiro, abordamos o método empregado na pesquisa, delineando o tipo de estudo, sujeitos participantes, instrumentos empregados e modos de análise; no segundo, apresentamos os resultados do estudo tendo por referência o diálogo com as narrativas dos professores; no terceiro, discutimos os dados focalizando o tema e enfatizando sua relevância para a formação de professores e para a produção acadêmica que trata do assunto.

## MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, que é compreendida como fragmentos de uma história que os docentes escolheram para contar (PEREZ, 2003). Ao evidenciá-los como narradores sobre os usos produtivos que fazem nas e das formações, as narrativas traduzem-se em uma forma de linguagem que redefine os modos de ser e de viver (PEREZ, 2003) dos professores, em especial a relação que estabelecem com os contextos formativos. Assim, as narrativas constituem práticas de

narrar (CERTEAU, 1994). Para o autor, elas são carregadas de sentidos que sugerem mais que a descrição de experiências formativas, pois revelam ainda as projeções, os interesses e as necessidades, em nosso caso, dos professores, ao vivenciarem as formações.

Constituíram-se em sujeitos deste estudo oito professoras e seis professores de Educação Física de três redes municipais da Grande Vitória/ES. O critério de seleção dos professores foi estabelecido à medida que eles se envolveram como coparticipantes de uma formação continuada realizada no Centro de Educação Física (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) pelo Instituto de Educação e Educação Física (Proteoria), entre os anos 2012 e 2013. É válido destacar que essa formação faz parte de um projeto de pesquisa e extensão submetido ao comitê de ética e aprovado sob o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

A formação continuada contou com 14 professores de Educação Física. Da rede municipal da Serra, participaram Paulo, Bianca, Marlos, Sylvia, Anderson, Nailson e Rosiléia, professores de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental; Aline e Nazian da educação infantil; Flávia e Sandro do ensino fundamental de 6.º ao 9.º ano; e Márcio, coordenador de área da formação continuada. Da rede municipal de Vitória, participou Elvira, professora que atua nas séries iniciais do ensino fundamental; e, por fim, a professora Jamille, que atua nas turmas de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental da rede municipal de Viana.<sup>6</sup>

Definimos como fonte as narrativas produzidas por seis grupos focais, uma entrevista e um questionário semiestruturado. No uso desses instrumentos, procuramos compreender as tensões, as negociações, as necessidades e os interesses que motivaram os professores na tessitura dos consumos produtivos, com base nas relações estabelecidas com as formações institucionalizadas.

Os resíduos das experiências dos docentes ganham, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem os modos de ser e de viver, revisitando histórias nas *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2003), retalhos de uma vida que se escolhe para lembrar, nos quais buscamos um “fazer história” que rompe com a linearidade do espaço e tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora. Nesse caso, essas memórias produzidas pelas narrativas dos docentes não serão, neste trabalho, discutidas meramente como dados, mas como *produtos* (CERTEAU, 1994), consequência da ação cultural dos professores no lugar/espaço das formações continuadas. No processo de análise, os dados provenientes das diferentes fontes foram articulados, considerando o contexto sociocultural em que foram produzidos. Tendo em vista essas questões e os conteúdos das narrativas dos professores, foi possível organizar as análises considerando os lugares formativos (Secretarias Municipais de Educação, Universidade, Escola) e os consumos produtivos que os professores estabeleceram desses lugares.

6 A opção pelo nome fictício foi apresentada aos professores, que preferiram ter o uso dos nomes reais na pesquisa. Este movimento está sustentado na perspectiva da pesquisa narrativa, por meio da investigação-formação, usada no trabalho. Os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

## Das formações institucionalizadas nas Secretarias Municipais às práticas de apropriações

A perspectiva oferecida pela formação da Rede Municipal de Ensino (Seme) da Serra/ES tem dado visibilidade ao compartilhamento das experiências de atuação pedagógicas docentes. Em particular, destaque é dado aos consumos dos professores dos conteúdos por ela oferecidos, expressando-se como redes coletivas de trabalho que buscam considerar a subjetividade e se fundam na valorização da experiência do sujeito do cotidiano, permitindo a criação de uma trama entre os sujeitos e a criação de sentidos de responsividade compartilhada sobre a formação do outro, constituindo um coletivo instituinte numa complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários para a efetivação da prática pedagógica, potencializando a autonomia e a constituição de uma cultura profissional em que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada.

Nos consumos, o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, a sua experiência de vida e a sua história profissional, a sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Os professores em formação produzem suas práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da experiência do professor como saber produzido que, por vezes silenciado pela própria rotina exaustiva de trabalho, emerge da possibilidade de uma formação pensada com base nos problemas que os professores encontram e que precisam resolver dentro da escola, como sugerem as narrativas:

[...] o que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas são as

vivências que eu tenho nas formações continuadas da Serra, de experiências, práticas mesmo de colegas [...], coisas que eu não encontro em livro nenhum. Escuto como foi o processo e tento adaptar à minha realidade. Nunca consigo fazer igual ao que eu vejo, mas sempre consigo adaptar alguma coisa ou, a partir dali, eu tento criar até também as coisas (ROSILÉIA, grupo focal).

Eles [Seme de Serra] pediam num encontro e no outro a gente oferecia a oficina. A gente tentava ressignificar nossas experiências a partir do que os professores apresentavam na formação. Eu entendo que isso é um momento significativo de formação institucional (ALINE, entrevista).

As práticas de apropriação dos conteúdos, traduzidos em conhecimentos, foram por Rosiléia e Aline apresentadas como possibilidades de (re)significar suas práticas de ensino na Educação Física na escola, levando em consideração suas realidades e necessidades cotidianas, bem como necessidade de que o professor em formação se assuma como sujeito do saber, pois é sujeito da (re)construção de seu conhecimento.

A valorização e o compartilhamento das experiências de atuação pedagógicas como perspectiva de formação têm oferecido possibilidades de ensino nas quais o professor tem a condição de produzir outros conhecimentos ao contexto escolar. Nesse caso, as experiências constituem produtos singulares, que nascem do ofício coletivo, criados e ressignificados pela pessoa do professor, ou seja, é fundamental fazer da experiência uma forma de afirmação dos conhecimentos produzidos ao longo da caminhada docente, compartilhar esses saberes com os colegas de trabalho e comunicar a experiência.

Por se tratar de uma ação coletiva, a escuta do outro trouxe, no processo de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação da Serra, à “cena” o reconhecimento e a identificação de diferentes vivências/acontecimentos, bem como a produção de outras possibilidades mediada pela transformação desses acontecimentos em experiências. Percebemos que, apesar de a experiência ser um “[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, o acontecimento é comum [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, a experiência é a forma como, ao longo da vida, “[...] vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

Para Rosiléia, a experiência formativa “[...] ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas [...]”. Ou seja, a reinvenção teórica sinaliza uma maneira de se apropriar da prática que não se reduz à tentativa de sua reprodução, mas resulta na sua mobilização para se pensar em outras possibilidades de ensino e na sua própria prática, mediada por suas necessidades e interesses.

No entendimento das professoras, a experiência pedagógica constitui importante eixo de formação à medida que estabelece pontes de diálogos com os problemas diagnosticados nas escolas, apresentando possibilidades de reinventar suas intervenções pedagógicas. Nesse caso, não há a intenção de buscar modelos ou padrões a serem seguidos, mas o reconhecimento do trabalho dos pares como aqueles que podem apresentar inspiração para que os professores reinventem outras possibilidades de ensino, assumindo que a construção dos saberes da experiência passa também por processos investigativos e que o estímulo à atitude de estudo compartilhado das práticas acrescenta muito à formação

de professores, sobretudo à formação continuada. Além disso, parece-nos que a formação continuada, como o lugar e espaço de compartilhamento de experiências, fortalece o reconhecimento dos professores como autores desse processo.

É relevante destacar o movimento produzido pela formação institucionalizada oferecida pelas Secretarias Municipais, sobretudo da Serra e de Viana, em que se valorizaram as experiências dos professores, configurando-se como lugar e espaço de compartilhamento pedagógico. Esse movimento vai tecendo outras formas de viver esse lugar, em que são estabelecidos vínculos de solidariedade, fundamentados na troca e na produção de saberes. Constroem-se uma afinidade entre o conhecimento produzido pelo professor e o que é oferecido na formação continuada, estabelecendo uma relação de pertencimento.

Paulo e Jamille também destacam a importância de se assumir a prática pedagógica como referência nos encontros de formação continuada, porém, diferentemente de Rosiléia e Aline, assumem uma perspectiva de instrumentalização da ação pedagógica.

Na formação de Serra, recebi o material e consegui aplicar com êxito (PAULO, entrevista).

A formação continuada [em Viana] é uma formação que vai dar continuidade [...], você vai aprender aqui e vai aplicar onde você trabalha, porque, se você aprender e não aplicar, de que serviu a formação? Só para conhecimento mesmo pra você? (JAMILLE, entrevista).

Parece-nos que a formação para Paulo e Jamille, ao ser traduzida pela ideia da aplicação de conhecimentos, deve apresentar possibilidades de intervenções

pedagógicas organizadas por sujeitos externos à escola que possam ser reproduzidas. Esse movimento favorece a construção de uma perspectiva formativa pragmática que dicotomiza teoria e prática e que desempodera do professor suas capacidades de produção de sentidos, alinhando-se à ideia da capacitação e do treinamento, fundamentado em uma racionalidade técnico-instrumental que põe o professor na condição de expectador passivo, de consumidor dos conhecimentos a serem transmitidos, como discutiu Nóvoa (2002). Nessa perspectiva, caberia às Secretarias Municipais de Educação oferecer um conhecimento prático para solucionar os problemas encontrados na escola. Assim, o conhecimento passa a ter uma perspectiva utilitarista, fazendo sentido se for passível de reprodução no espaço e tempo escolar.

Partindo da perspectiva de formação adotada pela Seme da Serra, destacamos a percepção de Marlos em relação aos seus pares, devido à forma peculiar de compartilhar sua experiência:

Eu escrevi um texto e mostrei para o pessoal na formação continuada sobre o que chamei de esporte humanizado. [...] em discussões informais com os colegas de profissão eu ouvi duas ou três vezes a seguinte frase: 'Vai virar esporte de [homossexual]!'. Infelizmente, entre nossos colegas de profissão, é a minoria que gosta de ler! Neste texto, eu tentei deixar um pouco de mim e, como cristão, o que me incomoda é a questão da violência física (MARLOS, grupo focal).

O olhar do professor sinaliza a resistência dos pares em construir outros sentidos para o ensino do esporte na escola, com a proposta de modificações de suas regras, objetivando trabalhar valores

como o respeito e a solidariedade nas relações sociais. No entanto, a produção e a socialização da escrita do professor como estratégia da formação continuada apontam a possibilidade de falar/escrever, ouvir/ler as narrativas produzidas pelos sujeitos do cotidiano, os professores que, como narradores, compartilham suas experiências (LARROSA BONDÍA, 2002). A partilha das experiências vem constituindo historicamente uma perspectiva formativa, de modo que, relacionada ao modo pelo qual concebemos a formação continuada do professor, ela faz parte da constituição do sujeito professor.

Ao considerarmos os usos dos conteúdos propiciados pelas formações da Serra, com base nas falas de Rosiléia, Aline, e Marlos, fomos percebendo que esses professores reconhecem a perspectiva de formação que parte das práticas como produtoras de outras teorias. Além disso, há uma defesa por esse tipo de formação, no sentido de que ela deve propiciar aos docentes possibilidades de intervenção pedagógica para que os professores traduzam esses conhecimentos em suas escolas.

Os professores estão em busca de contextos de formação que lhes possibilitem o estabelecimento de nexos entre as instituições escolares e as ações pedagógicas. Os professores, com esse argumento, apresentam resistências às formações pautadas pelo que denominam de perspectiva teórica. Uma possível hipótese para essa afirmação reside no fato de que as formações constituíram historicamente o lugar da teoria e da capacitação e, no caso da escola, o contexto de sua aplicação (MOLINA NETO, 1998). Assim, a questão não está no distanciamento dos docentes quanto ao uso da teorização, do pensamento,

da abstração, mas no processo histórico que delegou à formação valorizar a dicotomia entre teoria-prática e saber-fazer, o que, em certa medida, vem sendo apontado nos discursos dos professores.

### **Da formação realizada na universidade: práticas colaborativas**

A leitura dos professores sobre a formação oferecida por nós na universidade provocou um movimento de investigação de suas experiências profissionais, uma vez que assumimos como referência suas práticas pedagógicas. Isso implicou o estabelecimento de outras relações com os docentes, requerendo que eles estivessem na condição de pesquisadores de suas ações.

Tais relações possibilitaram uma ampliação na compreensão dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Levá-las para serem discutidas, pesquisadas e confrontadas necessitou transformá-las de uma apresentação para uma sistematização da prática, conforme a narrativa de Nailson:

[...] como a gente tenta sair desse consenso ou dessa zona de conforto e vir para cá [a Universidade] aqui é o conflito! É você tentar modificar toda uma prática formada e constituída e vir para o conflito [...]. Sair da zona de conforto e vim para o conflito, aqui é conflito! Quando você tenta dar um novo olhar sobre a sua prática diária, eu me sinto bem. [...] aqui é a luta, aqui é você estar junto [...], é você tentar modificar algumas coisas [...]. Que loucura é essa? Estamos na zona de conforto, mas a zona de conflito é aqui e você chega à sua sala de aula e tenta modificar [...]. É fantástico, mas dói, não é mole! (Grupo focal).

A formação da universidade tornou-se um conflito, primeiro porque, para

Nailson, o professor não apenas apresenta sua experiência profissional; ele a expõe a críticas e assim também se expõe. Isso ocorre porque a universidade, para ele, constituiu um lugar de produção do conhecimento. Não há produção sem conflito de ideias, tensões e acordos.

Portanto, compartilhar as suas práticas de atuação pedagógica em constante análise é ressignificar e produzir outras práticas pedagógicas, e isso requer trabalho, novas leituras e pesquisas. Essas demandas deslocam o professor do “conforto” da sua atuação profissional, instigando a necessidade de pensar sobre a sua formação de maneira ampliada, em que continuamente se problematize sua visão de mundo, de escola, de aluno, de formação e da própria Educação Física como área de conhecimento e componente curricular.

A perspectiva de formação adotada pela universidade também exigiu dos professores o empreendimento de outros esforços – como pesquisar, debater, escrever e reescrever, individual e coletivamente, a própria experiência de atuação pedagógica – num movimento que favorecesse ao profissional o processo de rememoração do seu fazer e a atribuição de outros olhares, como apontam as narrativas:

Para mim a formação [da Universidade] foi fundamental, pois a colaboração deu fôlego ao processo de escrita e ainda posso dizer que me fez buscar, me ajudou a estruturar o que estava superficialmente organizado (SYLVIA, questionário).

Achei a proposta da formação muito boa. Ela aproxima a questão dos professores da escola. Eles vão olhar as apresentações das práticas e vão falar: ‘Ela também teve esse problema que eu tive dentro da escola!’. Achei bem legal a questão dos relatos dos professores (JAMILLE, grupo focal).



[...] olhando o material produzido na formação, ficou muito legal, ficou muito rico, porque partiu da gente! Foi algo que eu pensei, que eu executei, então está tudo ali! Foi uma experiência rica que eu achei que não fosse possível fazer como professora, há tempos atrás (SYLVIA, grupo focal).

Ao evidenciarmos as relações que os professores estabeleceram com a formação da universidade, percebemos um consumo produtivo do contexto, qual seja, a possibilidade do reconhecimento e a chancela da instituição quanto aos fazeres pedagógicos realizados pelos docentes nas escolas. Observamos que há, por parte de Marlos, uma intencionalidade de apresentar a escola como produtora de conhecimento e, para tanto, utiliza a universidade como um lugar que confere tal autoridade: “[...] achei muito bacana essa possibilidade de tornar científica a Educação Física, não só pelo conhecimento teórico, mas também pelo que se teoriza e pelo que é aplicado ali. O que vem da realidade da escola é bastante interessante!” (MARLOS, grupo focal).

A valorização do professor como autor e da escola como lugar em que se produz conhecimento, e não apenas reproduz, anuncia outras possibilidades interpretativas e simultaneamente reforça a necessidade de reconhecer a potencialidade do que se faz no cotidiano escolar da Educação Física (SANTOS, 2005). Essa perspectiva não nega o lugar da universidade, tampouco o seu papel como instituição formadora e produtora de saber, mas amplia a perspectiva de formação continuada, ao levar em conta os conhecimentos oriundos das experiências pedagógicas dos professores.

Marlos salienta o papel da universidade como ressignificadora dos saberes

adquiridos na prática, ou seja, parte das experiências produzidas na escola para, fundamentado nelas, realizar aproximações com as teorias, ressignificando a prática. Ele destaca a maneira como a formação continuada vivenciada na universidade constituiu o lugar de encontro entre a prática-teoria-prática no movimento de produção de saberes e em sua publicização. Essa reflexão não restringe outras possibilidades interpretativas – a busca pelo reconhecimento da universidade como uso inventivo que valida a significação da Educação Física na escola, conforme apresenta a narrativa abaixo:

[...] mas, na legitimação desse conhecimento [Educação Física], elas ficam às vezes meio [confusas] sobre isso. É por isso que eu vim pra cá [Universidade] ter essa ajuda, que eu quero ter um maior conhecimento, eu quero conversar com os professores, eu quero bater um papo com eles, eu quero ver que tem muita coisa (NAILSON, grupo focal).

Nesse contexto, a perspectiva é criar uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre professores da escola e professores da universidade, cujo vínculo é um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo. O enfoque é o de ajudar na construção da identidade dos professores por meio de um processo formativo e colaborativo que mobiliza os saberes da teoria da educação e que constitui os seus saberes-fazeres docentes (VENTORIM, 2005).

Destacamos que o consumo produtivo feito por Nailson do conteúdo da formação da universidade fez com que a Educação Física ganhasse *status* entre as demais disciplinas na escola. Para tanto, o conhecimento adquirido pela formação da

universidade constituiu um capital simbólico, capaz de favorecer, desde as relações estabelecidas entre os professores da escola, o interesse de Nailson.

Um movimento semelhante, mas peculiar, quando destaca a articulação da Educação Física com outras disciplinas no trabalho com projetos interdisciplinares, foi percebido na narrativa de Aline:

[...] eu acho que o debate da polarização, da fragmentação das práticas na escola por disciplinas é a grande problemática que dá até hoje as discussões de fracasso escolar [...]. O que me fez ser professora é exatamente parar de pensar fragmentado dentro da escola e procurar formas de trabalhar com projetos (ALINE, grupo focal).

A questão posta por Aline, na apropriação que faz do processo de formação continuada, acena também as novas configurações curriculares que buscam aproximar as disciplinas por área de conhecimento e simultaneamente vêm exigindo do professor um trabalho compartilhado entre diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2013). Levando em consideração as relações de poder existentes no currículo, sobretudo quando analisamos as hierarquias dos saberes escolares, cabe-nos chamar a atenção para o risco de, com esse movimento, subjugarmos a Educação Física, a Arte, a Música aos interesses de outras disciplinas, como demonstraram Silva et al. (2009).

Não é por acaso que, em vários momentos da formação realizada na universidade, os professores demarcaram a Educação Física como um componente curricular que tem por especificidade o ensino das práticas corporais culturalmente produzidas. Os desafios da construção de projetos interdisciplinares não estão apenas

no diálogo entre as disciplinas, mas se encontram também na demarcação da contribuição que cada uma pode oferecer coletivamente, sem perder sua identidade, ou seja, a especificidade que as diferencia.

Para Charlot (2009, p. 243), a Educação Física

[...] não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem mais legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

A Educação Física é física quando permite ao aluno aprender não apenas o movimento mas também o sentido de “[...] controlar, transformar e melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros” (CHARLOT, 2009, p. 243). Assim, o movimento pode ser concebido como o conceito de práticas definidas por Certeau (1994). Para o autor, os consumidores, nesse caso os alunos, tecem diferenciadas maneiras e artes de fazer, dando às atividades cotidianas um incessante trabalho de atribuição de sentidos pessoais, muitas vezes escondidos e silenciados. Desse modo, produzem alternativas de uso dos bens culturais.

Obter o conhecimento chancelado pela universidade também nos revela outra forma de consumo produtivo, qual seja,

o interesse do professor pelo ingresso no mestrado, conforme revelam as narrativas:

[...] eu não vou parar aqui, eu vou seguir os passos dos meus colegas, vou partir para o Mestrado porque eu acho que isso aqui já tá pouco para mim (BIANCA, entrevista).

[...] isso é bacana, porque eu sei que alguns têm essa coisa de querer entrar no mestrado, falando assim, do pessoal daqui, da rede! E é um pouco, também, currículo [...], é um textinho publicado, já vai fazer contar um pouco o currículo pra eles (ALINE, grupo focal).

Meu sonho, eu não escondo de ninguém, é fazer o Mestrado! Um colega, professor de português, que não faz nem ideia do que é feito na EF, falou: 'Poxa, você tem uma ideia! Por que você não leva para o Mestrado?'. Mas eu não sei nem como levar para o Mestrado, se é que isso é possível! É uma ideia, é um sonho que está aqui dentro e não morreu. Eu não consegui colocar em prática ainda (MARLOS, grupo focal).

A intenção em ingressar no mestrado também se configurou em outros momentos, como nos intervalos das formações e das entrevistas. Alguns professores manifestaram a vontade de entrar no mestrado, sobretudo quando os alunos que cursavam o mestrado – participantes da formação – falavam das dissertações e também por termos no mestrado professores da rede da Serra. Na leitura desses professores, o contato com a formação também os aproximava do universo da pesquisa e da produção acadêmica.

Acrescentou-se a essa possibilidade de ingresso no mestrado a produção do livro proposto por essa formação que tivesse por referências os projetos de ensino por eles escolhidos para serem narrados.<sup>7</sup> Ela se configurou em uma oportunidade de os educadores produzirem publicação e, com isso, aumentarem suas chances de êxito no processo seletivo para ingresso no curso de mestrado.

Evidenciar a autoria dos professores e conceder-lhes um lugar de compartilhamento de suas práticas pedagógicas tem-se apresentado como interessante perspectiva de formação continuada, à medida que eles sinalizam o modo pelo qual atribuem sentidos aos seus saberes. Portanto, destacamos a necessidade de construir um sentido de formação continuada que permita ao professor problematizar suas práticas, entendendo-a como produtora de teoria, em um movimento constante de releitura provocado por outras teorizações oferecidas na própria formação. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passam de expectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação. A formação, nesse caso, não é feita para o professor, mas com ele em um processo constante de compartilhamento de experiências e investigação da sua prática. Isso significa tomar a prática do professor como ponto de partida e de chegada, estabelecendo leituras fundamentadas nos conhecimentos disciplinares e curriculares para outras possibilidades interpretativas (NÓVOA, 2002).

---

7 O livro foi produzido e encontra-se em fase de publicação pela Editora Phorte. Cada capítulo dá visibilidade para um projeto pedagógico desenvolvido pelo professor, perfazendo um total de doze.

Em especial, na formação oferecida na universidade partimos do reconhecimento das práticas dos professores para, por meio delas, estabelecermos diálogos com outras produções teóricas, possibilitando a análise, a reflexão e a discussão da própria prática coletivamente. A prática foi tomada como eixo central para que pudéssemos assumir a pesquisa e a investigação de temas considerados relevantes pelos professores, para que se qualificassem as atuações na Educação Física. Como exemplo, podemos citar o debate sobre a construção de projetos pedagógicos, da progressão horizontal e vertical do conteúdo, da justificativa da Educação Física como componente curricular e da construção e uso de livros didáticos por essa disciplina. Não negligenciamos, com esse movimento, o saber acadêmico, mas o mobilizamos na medida em que as práticas vão anunciando essas possibilidades, e partimos da perspectiva epistemológica prática-teoria-prática. Nesse caso, reconhecemos a experiência do professor por meio de suas práticas para produzirmos novas leituras fundamentadas nas teorias, para, finalmente, às práticas voltarmos de maneira ressignificada.

### **Da formação como política de progressão às possibilidades de perspectivar outras políticas**

Os usos que os professores fazem das formações continuadas oferecidas tanto pela universidade quanto pelas Secretarias evidenciam suas capacidades em transformar os lugares em espaços praticados. As ações dos professores tendem a problematizar as formações buscando ajustar os seus interesses àqueles ofertados pela formação

institucionalizada. Os professores não agem passivamente ante o que lhes é ofertado, mas sobre elas agem no sentido de atribuir seus sentidos.

Temos, nesse contexto, diferentes usos em que são levados em consideração, inclusive a própria política de formação construída pelas redes municipais. Ganha evidência, nas narrativas dos professores, por exemplo, a política de progressão funcional. Relativamente à política de formação continuada da Seme da Serra, o professor deve realizar estudos formais, como cursos livres ou especializações em instituições ou nas suas escolas para receber a promoção funcional (3% de aumento no salário bruto). Para isso, o profissional deve apresentar um certificado de conclusão de cursos institucionais ou de estudos nas escolas com carga horária igual ou superior a 60h por biênio. Nesse sentido, a busca por formação continuada como forma de progredir na carreira e conseqüentemente por melhores salários é o que impulsiona a participação em programas de formação, conforme indicam Ferreira, Coco e Ventorim (2013).

No espaço e tempo escolar, a formação voltada para a progressão se caracterizava como estudos coletivos de temas escolhidos pelos próprios profissionais. Participar delas, na compreensão de Aline e Anderson, implicava ações cooperativas a fim de obter a certificação para aumentar sua remuneração, como descrevem as narrativas:

[...] para a gente receber mais, fazíamos uma prova de progressão a cada dois anos [...] todo o dia das 11h20min as 12h, e alguns encontros à noite. Estudávamos temas que nós elencamos, escolhíamos, temas fáceis [...] até porque a escolha dos temas pela escola era obrigatória na Serra (ALINE, entrevista).

[...] a escola sempre fez essa formação de noite, justamente para entrarmos na progressão de dois anos em dois anos [...]. Fazíamos à noite porque os colegas trabalhavam no turno diurno (ANDERSON, entrevista).

A relação estabelecida por Aline e Anderson sobre a formação parece constituir-se pelo cumprimento de tarefas no sentido de alcançar determinada carga horária e, por consequência, o aumento da remuneração. Nunes e Ferreira (2011, p. 10), ao realizarem uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa numa escola pública de ensino fundamental, problematizam esses espaços e tempos de formação, dada a “[...] ausência de objetividade prática no cumprimento das funções específicas de cada profissional”. Nessa perspectiva, identificamos que as formações se apresentam como atividade complementar, pelo que excede aos afazeres diários dos professores.

Em conversas informais com os docentes sobre a política de progressão, disseram-nos que a prática do revezamento entre eles nas formações da escola, a divisão de tarefas e a compra de cursos avulsos eram recorrentes. A justificativa dada sinalizava o pouco tempo que tinham em virtude da jornada de trabalho, pois alguns trabalhavam em até três turnos. No jogo das práticas de apropriação dos professores, o cumprimento dessas tarefas poderia ser burlado pelas suas ações cooperativas como alternativas viáveis para aumentar a remuneração.

Além das ações cooperativas dos professores para terem êxito nessas tarefas e, com isso, aumento da remuneração, pontuamos um uso inventivo do contexto das formações da Serra como luta para a reivindicação de melhores condições para a carreira docente de maneira geral, como se manifestam em suas falas:

É conseguir esse planejamento a mais para a professora regente, para voltar a ter direito aos nossos planejamentos todos na segunda-feira, porque é bom a gente ouvir coisas novas, falar, discutir, como fazíamos ano passado e os outros anos, discutir o processo, a troca, que nem as oficinas, um fazendo para o outro, até porque os professores mesmo pediram. Era só pensar que eles não poderiam prejudicar a formação do professor de Educação Física [...], ou seja, um planejamento a mais para a professora regente, isso teria resolvido. Mas é aquela coisa [...], só pensa no imediatismo. Isso eu falei com a subsecretária de Educação, quando ela foi lá [na formação da Seme de Serra] falar com a gente. [...] o professor de Educação Física e o de Arte se reuniram apenas três encontros no meio do ano. A formação tem que ser mensal! Nós, professores, temos de fazer alguma coisa! Primeiro, uma pauta administrativa (ALINE, entrevista).

A distribuição dos horários para eu trabalhar não permite participar da formação. Eu sou contratado e dou aula 2ª feira em uma escola e o resto em outra, só que a formação é na 2ª feira e acabo perdendo, o coordenador da formação visitou a minha escola e eu falei isso para ele (SANDRO, entrevista).

[...] O professor designado temporariamente não consegue dar continuidade a formação. Uma imagem que fica difícil de você tirar, que foge da sua alçada é a questão do professor de Educação Física como o professor de planejamento. Essa questão está embutida na cabeça dos professores de primeira a quarta série que ninguém tira. Se você falta, eles falam: ‘Poxa, e o meu planejamento?’ (ANDERSON, grupo focal).

O movimento de luta que Aline realiza parece reivindicar políticas de formação que garantam o acesso a todos os professores nos processos formativos

oferecidos pelo município, o que também é relatado por Sandro e Anderson. Em seus estudos, Heringer e Figueiredo (2009) pontuam que a própria organização curricular da escola desfavorece aos professores o acesso a essas formações, atribuindo, em certa medida, nas avaliações oficiais, a responsabilidade ao professor pela busca desses processos, ao mesmo tempo que a administração se isenta de garantir esses processos institucionalizados.

Nos discursos de Sandro e Anderson, percebemos que a lógica da distribuição da carga horária dos professores de Educação Física, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, subtrai-lhes o direito de participar desses momentos. Além disso, pode dificultar as relações estabelecidas com os demais professores desses segmentos. Na leitura desses profissionais, ausentar o professor de Educação Física, Arte, Língua Estrangeira e Música da escola para estar na formação significaria negar o direito de eles realizarem o planejamento. Entre outras palavras, os professores desses componentes curriculares são vistos na escola como o “professor de planejamento”, porque eles normalmente assumem os alunos no horário em que os demais docentes participam do planejamento.

Parece haver uma identidade profissional, compartilhada entre os professores da Educação Básica, de que é preciso reivindicar o acesso dos docentes às formações, mas essa identidade é descontinuada pelos pares, quando a garantia do acesso do docente às formações depende de assegurar horário de planejamento aos pares. A nosso ver, a distribuição da jornada de trabalho dos professores tem-se apresentado como entrave na constituição da identidade profissional, à medida que ausentar os professores

dessas disciplinas para estar na formação implica retirar o direito de planejamento de outros, sobretudo das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Para Rodrigues e Figueiredo (2011), a identidade profissional está associada ao modo como a disciplina se consolidou historicamente no currículo, acrescentando-se a isso a dimensão subjetiva, ou seja, as experiências de socialização pré-profissionais e as obtidas com o exercício da docência e as peculiaridades dos contextos educativos nas quais os professores estão inseridos.

Os professores transformam os lugares institucionalizados de formação em espaços praticados (CERTEAU, 1994), que se caracterizam pela troca de experiências e articulação política. Nesses espaços, os professores reafirmam o lugar da escola e as ações de seus pares como produtores de conhecimento, acenando uma perspectiva de formação que dialoga com os saberes por eles produzidos, porém não se deve limitar a ela. Foi na relação estabelecida na universidade que os professores perspectivaram a necessidade de uma teoria ressignificada nas e pelas práticas pedagógicas em diálogo com o saber científico. Entre os desafios, debruçamo-nos sobre a necessidade de problematizar o “ensinar a aprender a ensinar”, o ser professor, como pertencente a uma coletividade, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que, se é professor de um determinado componente curricular, no caso Educação Física, é preciso apropriar-se de um conhecimento disciplinar e curricular que caracteriza e diferencia sua atuação profissional.

Compreendemos que os processos de (forma)ação pressupõem formação na ação, em que o professor (trans)forma saberes e produz novos conhecimentos, (re)forma o

pensamento e ressignifica suas concepções, de maneira subjetiva, potencializando a construção de saberes próprios e mudando suas compreensões para além dos enunciados na formação. Porém, as práticas de formação e atuação profissional nunca são individualizadas; elas são coletivas, à medida que expressam anseios de uma identidade social (professores) e o pertencimento que têm a essas redes. Em última análise, as práticas dos professores podem ser entendidas como singularização das redes com as quais eles se relacionam.

O empoderamento reconhecido ao professor nos processos de (auto) formação não pode ser confundido com individualização do trabalho, tampouco com movimento que contribua para que as administrações públicas se eximam do compromisso de estabelecer políticas de formação continuada que contribuam com as necessidades e os interesses dos professores, sob a justificativa de que esses processos dariam conta de suas demandas.

Não oferecer formações institucionalizadas aos professores implica restringir o diálogo entre os pares, como afirma a narrativa de Nazian: “[...] Acho que é autoritarismo [da Seme] não querer os professores indo para a formação, e não ter aquele contato com aquelas redes que se formam”. Esses lugares constituem momentos para organização e articulação política, isso porque, nessas formações, os docentes defendem melhores condições de trabalho e melhoria da qualidade da formação continuada e reivindicam discutir a Educação Física como um componente curricular, em que se remetem às questões pedagógicas específicas da disciplina.

É necessário ir além do modo como cada professor vai resolvendo

seus problemas, para que, com o compartilhamento dessas ações em lugares institucionalizados, se invertam/reconheçam as possibilidades coletivas, pois, conforme afirma Certeau (1994, p. 105), “[...] o estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm, [nem tampouco] o horizonte para onde poderiam ir”.

### **Reflexões finais: dos pontos de convergências**

Os usos inventivos compartilhados pelos professores nos diferenciados contextos de formação continuada levaram em consideração tanto as relações por eles estabelecidas como as especificidades e singularidades dessas instituições.

Na relação que os professores estabelecem com a formação da Seme da Serra, de Viana e a da universidade, percebemos que a afinidade que têm com a perspectiva da prática ocorreu pelo fato de essas formações apresentarem possibilidades de intervenção pedagógicas de ensinar determinado conteúdo de Educação Física na escola, mesmo que os professores se manifestem contrários à ideia da capacitação. Portanto, as apropriações que fazem dessas formações servem, em certa medida, para a busca de resolver os problemas por eles encontrados de variadas ordens que nascem da escola.

Os consumos produtivos dos conteúdos oferecidos pela universidade foram produzidos pelos professores para que obtivessem o reconhecimento dessa instituição, com o intuito de ganhar capital simbólico na escola; ter o reconhecimento dos pares; fazerem-se conhecidos na universidade, projetando a possível entrada

no mestrado; contar com possibilidade de publicar um livro que desse visibilidade às suas práticas pedagógicas.

Também pontuamos um uso inventivo singular do contexto de formação da universidade, dado a percebe quando Marlos sinaliza a necessidade de que essa instituição reconheça os conhecimentos produzidos pelos professores e a escola como lugar de sua produção. Ela sinaliza uma possível missão para a universidade, qual seja, produzir formações continuadas que dialoguem com as práticas pedagógicas dos professores, contribuindo para que eles estabeleçam outros olhares sobre suas atuações profissionais.

Destacamos ainda outros usos inventivos do contexto de formação da universidade, dados a perceber quando os professores, ao apresentarem suas práticas, remetiam-se à falta de estrutura da escola e das condições de trabalho como elementos que influenciavam suas atuações. Eles foram empreendidos com o intuito de sensibilizar os pares e os formadores, quase como um movimento de denúncia sobre as gestões municipais. Em especial, a falta de estrutura e de materiais para o ensino da disciplina – necessidades que dificultavam suas intervenções pedagógicas.

O olhar de denúncia ganha outras proporções nas relações que os professores estabelecem com a formação da Serra. Ele se transforma em um movimento de resistência política. É interessante pensar as formações como espaços de luta. Nelas os professores utilizam as ocasiões permitidas para outros fins que não os destinados pelas Semes. Aproveitam as situações em que essas práticas são apresentadas para reivindicar melhores condições de trabalho. Nessa pauta se encontra uma demanda que

é compartilhada com os demais professores, como acesso à formação continuada, planos de carreira, melhoria das condições infraestruturais e materiais da escola. Além disso, lutam por uma causa específica da Educação Física, quando reivindicam uma formação que leve em consideração as especificidades da Educação Física como um componente curricular e espaços e materiais adequados para o ensino da disciplina.

Notamos um ponto de encontro entre as narrativas que remetem às melhorias da carreira docente e as que levam às necessidades dos professores de Educação Física, o que dá visibilidade ao conceito de identidade partilhada evidenciado por Augé (1994). Para o autor, o conceito destaca a semelhança de um conjunto de valores, necessidades e interesses compartilhados por um determinado grupo social. Essa identidade é o que os diferencia de outros grupos. Nesse contexto, os discursos dos professores de Educação Física são carregados de tensões, projeções, necessidades e interesses de uma referência maior que é a do grupo dos professores da Educação Básica.

Vale destacar que algumas redes não foram evidenciadas pelos professores, embora a elas pertencessem, talvez porque essas formações não se pautaram em suas experiências profissionais. Nóvoa (2002, p. 40), ao defender as práticas coletivas de formação, as *redes de trabalho coletivo e de partilha*, evidencia que essa perspectiva de formação produz conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes para o desenvolvimento profissional e para a autonomia na produção de saberes, conforme descreve o autor:

Um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação



pelos professores, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam *redes de formação mútua*, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando [...]. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de *redes coletivas de trabalho* constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 2002, p. 63-64, grifo nosso).

Em nosso entendimento, essas redes de partilha de experiência, construídas pelo encontro com o outro, simultaneamente múltiplas e singulares, permitem considerar a subjetividade e fundam-se na valorização da experiência do sujeito do cotidiano, possibilitando a criação de uma trama entre os sujeitos e de sentidos de responsabilidade compartilhada sobre a formação do outro, constituindo uma rede de conhecimento coletivo da escola, na complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários para a efetivação da prática pedagógica.

A valorização desse movimento sugerem eixo de formação que leve em consideração os produtos tecidos na relação que os professores estabelecem com esses contextos à medida que dá visibilidade aquilo que consome e faz do que foi oferecido ao docente.

Ao considerarmos, com Ferraz (2005), a existência da diversidade de possibilidades, estamos afirmando a necessidade de se pensar em formações no sentido de não apenas “[...] resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, que sejam capazes de dialogar com os contextos

vividos pelos professores com o intuito de ampliar as possibilidades de conhecimento sobre sua profissão, o que significa ampliar as redes de saberes-fazer existentes [...]” (FERRAÇO, 2005, p. 20-21). Para tanto, evidenciamos a relevância da investigação-formação como possibilidades na constituição de processos formativos que dialoguem com as peculiaridades dos conhecimentos por eles produzidos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A.; LUIZ, A. R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 143-162, dez. 2008.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papiрус, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13677&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13677&Itemid=)>. Acesso em: 07 abr. 2014.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corposujeito? In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esporte**

- e sociedade:** temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2009. v. 3. p. 231-246.
- DAMIANI, I. R.; C. K. MELO. Desafios na Formação Continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVIII, nº 27, p. 139-153, dez. 2006.
- FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; **CÔCO, V.** O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, E.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica:** o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 19-38.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n. 4, p.83-105, out./dez. 2009.
- LARROSA BONDÍA, J. L. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LUIZ, I. C. **Narrativas (auto) biográficas de formação continuada dos professores de Educação Física.** 2014. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de porto alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados no currículo e na formação continuada. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 7, p. 1-25, 2011.
- PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano.** Petrópolis: DP&A, 2003.
- RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Revista Movimento**, v. 17, n. 04, p. 65-81, out./dez, 2011.
- SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física escolar:** do mergulho à intervenção. Vitória, Proteoria, 2005.
- SILVA, C. M. M.; et al. Multidisciplinaridade na prática: a relação entre Educação Física e Matemática e suas colaborações mútuas no desenvolvimento cognitivo de escolares da Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 12, p. 1-14, maio/ago. 2009.
- VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes.** 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- VIEIRA, A. O; SANTOS, W; FERREIRA NETO, A. F; Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

---

**APPROPRIATION PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CONTINUED FORMATIONS: treading the production of meanings**

---

**ABSTRACT**

Examines how 14 physical education teachers of Vitória/ES appropriate the continued formation by giving them other senses. It is characterized as a narrative research type. Uses interviews, focal groups and questionnaire as research instruments produced through continued formation. The analyzes indicate that the assigned senses are influenced: by the power relations produced in these contexts; by the collective interests which relate to a professional identity; by the interests of an identity of physical education teachers, when they claim the specific demands of discipline and training perspective that takes into consideration the specificity of the area.

**Keywords:** Continued Formation; Physical Education; Elementary Education

---

**PRÁCTICAS DE APROPIACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS FORMACIONES CONTINUADAS: trillando la producción de sentidos**

---

**RESUMEN**

Analiza el modo como 14 profesores de Educación Física de La Gran Victoria/ES se apropian de las formaciones continuadas, atribuyéndoles otros sentidos. Se caracteriza como una investigación del tipo narrativa. Utiliza entrevista, grupos focales y cuestionario como instrumentos de investigación producidos por intermedio de una formación continuada. Los análisis indican que los sentidos atribuidos son influenciados: por las relaciones de poder producidas en esos contextos; por los intereses colectivos que remiten a una identidad profesional; por los intereses de una identidad de los profesores de Educación Física, cuando reivindican las demandas específicas de la disciplina y una perspectiva de formación que leve en consideración la especificidad del área.

**Palabras clave:** Formación Continuada; Educación Física; Enseñanza Básica

---

Recebido em: junho/2014  
Aprovado em: novembro/2014