

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: sentidos produzidos por professores de Educação Física

Igor Câmara Luiz¹
André da Silva Mello²
Silvana Ventorim³
Wagner dos Santos⁴

RESUMO

Discute os sentidos atribuídos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas. Trata-se de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, que utilizou grupos focais e entrevistas como instrumentos para produção dos dados. Os colaboradores são seis professores e oito professoras das redes municipais de Serra, Vitória e Viana, municípios da região metropolitana da Grande Vitória/ES. As análises indicam que os sentidos atribuídos estão relacionados com a necessidade coletiva de reorganização das formações institucionalizadas em diálogo com os interesses políticos dos professores e com a especificidade da Educação Física como componente curricular. De maneira geral, os professores consideram as formações focadas na prática e no exercício da docência como as que melhores traduzem suas expectativas. A prática aparece como um saber fazer a ser apropriado das formações continuadas para ser vivenciado na escola; um saber que, ao ser apreendido, é ressignificado para produzir outras experiências.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Física; Educação Básica

-
- 1 Mestre em Educação Física. Professor Universitário da Rede Doctum de Ensino e professor de Educação Física da Prefeitura Municipal da Serra. Serra / Espírito Santo, Brasil.
E-mail: igorcefd@gmail.com
 - 2 Doutor em Educação Física. Professor do Curso de Educação Física - UFES. Sergipe, Brasil.
E-mail: andremellovix@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES. Aracaju / Sergipe, Brasil.
E-mail: silventorim@hotmail.com
 - 4 Doutor em Educação. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Aracaju / Sergipe, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quais sentidos são produzidos nas narrativas de professores de Educação Física sobre seus processos de formação continuada? O que pretendem essas narrativas que se expressam sobre a formação continuada do professor quando se têm por análise as perspectivas de formação engendradas na relação entre política de formação de professores e a participação da universidade e das escolas? É ao enfrentamento da problematização dos pressupostos teórico-metodológicos e das experiências de formação continuada de professores de Educação Física materializadas em uma perspectiva por nós assumida como “redes de colaboração” que nos dedicamos neste artigo.

Atualmente, nos domínios da formação continuada, embates discursivos se sucedem no Brasil e entram na roda diferentes vozes, como a dos professores chamados a comunicar suas práticas, as dos pesquisadores das entidades científicas e das instituições de Ensino Superior, do poder institucionalizado, fomentador de políticas públicas, com suas representações nas distintas esferas do Poder Público, de entidades privadas e outras, problematizando as tensões de um descompasso histórico da formação de professores. Portanto, o desafio está em discutir a formação continuada de professores de forma articulada a conceitos como teoria e prática, experiência, profissionalização e trabalho docente, processos de identificação profissional ao longo da carreira, relações de poder, autonomia e emancipação do professor, pois a formação continuada determina e é determinada pelo modelo de organização da escola e do currículo, pelos usos do espaço e do tempo, pelas práticas de planejamento e gestão,

pela forma como as aulas são distribuídas, ou seja, por muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, do trabalho docente e da própria profissão.

Nesse propósito, pretendemos nos inserir no repertório de conhecimentos produzidos pela produção acadêmica que discute o tema, assumindo um duplo movimento de procura, de produção de saberes, em que os sujeitos da escola e os pesquisadores acadêmicos vislumbram a possibilidade de se inserirem no universo do outro e adquirir um conjunto de saberes que permita, aos professores, a possibilidade de teorizarem a sua prática, e aos pesquisadores, a oportunidade de investigarem os sentidos que os professores atribuem aos seus processos formativos. Tal perspectiva requer um trabalho colaborativo, centrado na escola como espaço de desenvolvimento profissional, com a possibilidade de produzir saberes marcados pela complexidade do cotidiano.

Ao darmos visibilidade aos sentidos que os professores atribuem às formações que escolheram narrar, faz-se necessário entender que os sentidos por elas expressos estão imbrincados em suas experiências. Larrosa Bondía (2011) explica o conceito de experiência sob três dimensões. O “princípio de alteridade” como um acontecimento de fatos, no nosso caso, a formação como um acontecimento comum aos docentes. O “princípio da subjetividade” parte da afirmativa que, tal acontecimento, afeta de alguma maneira o pensamento da pessoa que está sujeita a este evento. E a experiência como uma “passagem”, que diz respeito aos usos que os professores tecem a partir desta experiência, tais usos são expressos quando exteriorizam suas ações.

Assim, a experiência incide sobre a dimensão individual, em que o sujeito produz sentidos singulares, tanto das relações estabelecidas com esses lugares, quanto para ressignificá-los às suas práticas de atuação profissional nos usos e consumos que delas produz. Fundamentados nessa perspectiva, definimos como objetivo compreender os sentidos atribuídos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas.

Diante do exposto, estruturamos este artigo em três momentos indissociáveis. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico e metodológico que orientou o estudo. Posteriormente, dialogamos com as narrativas dos professores colaboradores da pesquisa e, por fim, retomamos as questões principais.

REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A narrativa autobiográfica (SOUZA, 2010; PASSEGI, 2010) se constituiu como abordagem de pesquisa e teve como foco a leitura sobre a formação continuada experienciada por 14 professores de Educação Física. Os resíduos das experiências dos docentes ganharam, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem modos de ser e viver, revisitando histórias nas *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2003), retalhos de uma formação 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.

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.

Do 14 professores colaboradores do estudo, 11 atuam na Rede Municipal de Serra, distribuindo-se do seguinte modo: Aline e Nazian, na Educação Infantil; Paulo, Bianca, Marlos, Sylvania, Anderson, Naílson e Rosiléia, no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Flávia e Sandro, no 6º ao 9º; 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 a professora Jamille, que trabalha nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Viana.

Definimos como fonte as narrativas produzidas em três grupos focais (GF1, GF2, GF3), uma entrevista (E1). No uso desses instrumentos, procuramos compreender os interesses que motivaram os professores a selecionar os lugares e tempos de formação continuada e os sentidos que atribuíram aos processos formativos.

Ao rememorar os sentidos produzidos pelos processos formativos, os professores dão visibilidade às suas experiências e, ao mesmo tempo, revelam os sentidos atribuídos a esses processos e suas práticas de apropriações. É justamente nessas práticas que identificamos as percepções e as apropriações enredadas pelos docentes a

partir da relação que estabelecem com os contextos vividos de formação. Em outras palavras, os sentidos atribuídos pelos docentes se constituem como uma forma de uso inventivo, consumo produtivo (CERTEAU, 1994), que potencializa os modos de apropriação dos conhecimentos ofertados pela formação continuada. Os professores não reproduzem nas suas escolas os acontecimentos vivenciados nas formações, mas se apropriam (CERTEAU, 1994) desses conhecimentos de acordo com seus interesses, necessidades individuais, coletivas e conforme a própria identidade profissional e a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Ganha ênfase nesse movimento nossa intencionalidade, ao rememorarmos, nas lembranças dos professores, elementos de suas práticas de formação continuada. Josso (2002) e Souza (2010) evidenciam a necessidade de a formação continuada propiciar a rememoração do resgate das histórias de vida em formação. Nessa perspectiva, segundo os autores, os professores têm a possibilidade de olhar para seus percursos de formação ressignificando não só as suas experiências, mas também as projeções que fazem nos e dos próprios contextos de formação vivenciados.

Dos sentidos ao modo como os professores dialogam com os lugares institucionalizados e não institucionalizados de formação

Ao realizarmos uma análise inicial sobre os sentidos atribuídos pelos professores aos diferentes contextos de formações institucionalizados, um aspecto em particular é privilegiado por todos, independentemente do contexto: as vivências com as

práticas corporais, sinalizando-as como possibilidades de ensino. A análise nos remete a seguinte pergunta: “Por que os professores buscam uma formação institucionalizada que propunha ser prática?”. A valorização desse tipo de formação parece ser aos docentes uma necessidade, que sinaliza a urgência de repensar os processos de formação continuada e a especificidade do saber que trata a Educação Física como componente curricular, como aprecia a narrativa:

[...] Nós produzimos um tipo de conhecimento que é corporal, o movimento corporal [...] não tem formação, não tem uma política em que realmente haja um compromisso do estado com a nossa área, que tome como base o movimento (NÁILSON, GF1).

[...] A formação continuada não é só para você ficar se lamuriando. É um espaço para trocar experiências, outras práticas, buscar novos horizontes! (BIANCA, E1).

Observamos uma expectativa dos professores em investir em formações que possam auxiliá-los na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano da escola, em especial, da Educação Física, levando em consideração as demandas advindas da prática pedagógica. Nesse caso, a busca pelas formações não se configurou no que elas podem oferecer, mas naquilo que, na leitura dos professores, poderia dialogar com seus contextos de ensino, suas necessidades e expectativas, que por eles podem ser apropriadas, objetivando responder às suas demandas.

Também pontuamos que as apropriações se materializaram nas articulações políticas realizadas pelos professores nas formações, à medida que as relações de poder foram tensionadas de acordo

com seus interesses e necessidades. Dessa forma, não podemos desassociar os sentidos atribuídos às formações sem considerar as relações praticadas entre professores, formadores e os contextos em que são produzidas, no caso do nosso estudo, a Universidade, na forma de Congressos, e as Redes Municipais de Ensino (Semes), conforme narrativas a seguir:

[...] como foi bom aquele congresso [Espírito-Santense] que eu participei! Vocês colocaram exatamente aquilo que estávamos precisando [...] formas para a gente estar fazendo a prática (NAZIAN, E1).

[...] A participação do congresso é uma formação importante porque aborda as práticas (SYLVIA, E1).

[...] com base na experiência de vários professores, seria bem mais interessante do que a gente vê por aí, que geralmente uma pessoa que escreve de acordo com a experiência dela. Aqui [Seme] são vários professores, e cada um sempre contribui na formação [...] a gente vai para formação, vê uma coisa e faz de acordo com a nossa realidade (FLÁVIA, GF3).

As narrativas nos remetem à necessidade de que a formação institucionalizada partilhe de uma perspectiva que leve em consideração a especificidade da Educação Física e o ensino da prática do movimento corporal. A oficina se apresentou como uma forma metodológica para que o professor não apenas experimentasse, mas, ao vivenciá-la como um exercício da docência, estabelecesse outros sentidos sobre essa formação, tendo condições de apropriá-la na sua prática pedagógica.

Referimo-nos às apropriações e à atribuição de sentidos como um consumo produtivo (CERTEAU, 1994), em que o docente se apropria dos conteúdos e das

metodologias empregadas para, a partir delas e com elas, produzir outras possibilidades de atuação pedagógicas, levando em consideração sua história de vida, suas necessidades e interesses, bem como os da escola e dos alunos.

As narrativas desses professores sobre a especificidade da disciplina se associam à prática pedagógica de uma Educação Física que constrói sua identidade se diferenciando dos outros componentes curriculares. A Educação Física se distingue das outras disciplinas pelo

[...] fato de trabalhar o corpo, através do corpo e com o corpo dos alunos [...] estas características são fundamentais porque estão na base de suas estratégias para fazer as coisas, desenvolver conhecimento, acumular experiência e relacionar-se com a comunidade escolar (MOLINA NETO, 1998, p. 35).

Charlot (2009, p. 243) também defende a especificidade da Educação Física, salientando que ela

[...] 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 menos 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.

Se o saber de que trata a Educação Física está preferencialmente associado

ao fazer com o corpo⁵ e à relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro, as formações deveriam lançar mão dessa perspectiva. Compreender o modo como os professores se apropriam desse saber e ainda dos sentidos que eles representam na e para a sua prática pedagógica deveria se configurar como eixo condutor do processo formativo.

Esse movimento é destacado por Aline ao narrar sobre a formação continuada realizada na Seme:

Eu trabalhei ginástica artística na escola e, apesar de eu ter pós-graduação em ginástica artística, ela não me ensinou a trabalhar na escola. O como fazer isso na escola aprendi numa oficina com [o Geraldo] na formação continuada na Serra. Eu falei assim: 'Cara, agora eu já sei como entrar com a ginástica na Educação Física, nas minhas aulas' (ALINE, GF3).

Essa narrativa oferece pistas sobre a natureza das práticas que os professores buscam na formação e suas implicações para o "aprender a ensinar", ao invés de "aprender a fazer". É, portanto, uma prática pedagogizada, que tem seus objetivos, suas intencionalidades e seus pressupostos voltados para a atuação docente.

Se, por um lado, a formação da Seme de Serra e da oficina oferecida pelo Congresso se constituíram como significativas experiências formativas, por outro, podemos diferenciar as relações de força estabelecida nesses diferentes contextos.

A formação da Seme se diferenciou da proposta ofertada pelo Congresso porque demarca diferentes contextos e sentidos históricos e sociais que os professores fazem desses lugares, como anuncia a narrativa:

[...] Nós íamos lá para trocar experiências, nós construímos a diretriz curricular principal do município de Serra. Esse segundo momento era para a gente mostrar como as nossas experiências estavam sendo concretizadas. Elas eram vividas no cotidiano das escolas (ALINE, E1).

Podemos destacar, com essa narrativa, a participação efetiva dos professores no que tange ao compartilhamento de suas experiências nessas formações. Essa parceria corrobora a ideia de que há nesses contextos relações colaborativas, no sentido do compartilhamento das práticas. Mas, em contrapartida, também evidencia os combates, tensões e negociações com a própria Seme, como indica a narrativa: "[...] às vezes já vem da Secretaria 'Eles vão trabalhar tal tema', põe lá para o professor e vai ser aquilo ali. Os professores que têm a experiência com aquele conteúdo apresentam para os outros [...]" (NAZIAN, E1).

Algumas narrativas que dão visibilidade à Seme dizem respeito à participação dos professores como interlocutores das suas próprias experiências de atuação pedagógicas, em um movimento de reconhecimento e valorização de sua autoria. Além disso, as narrativas enveredam por uma perspectiva de formação continuada

5 O conceito de corpo defendido no texto é semelhante à discussão de Charlot (2000, p. 53) sobre o homem. O corpo está submetido à obrigação de aprender um triplo processo: hominização, singularização e socialização.

que leva em conta relações colaborativas, dadas pela troca de experiências pedagógicas com os pares. A quantidade dos relatos encontrados demarca esse sentido atribuído pelos professores, como os citados:

[...] com base na experiência de vários professores seria bem mais interessante do que a gente vê em outras formações, nas quais uma pessoa escreve de acordo com a sua experiência. Aqui são vários professores, e que cada um sempre contribui na formação [...] a gente vai pra formação, vê uma coisa e faz de acordo com a nossa realidade. Essa vivência ajuda como profissional e até, às vezes, para ver que o meu problema é o mesmo problema do outro colega. As dificuldades, não são apenas minhas. Isso é muito bom para mim (FLÁVIA, GF3).

[...] o que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas são as vivências que eu tenho nas formações continuadas, de experiências, práticas mesmo de colegas [...] coisas que eu não encontro em livro nenhum. Escuto como que foi o processo e tento adaptar à minha realidade, nunca consigo fazer igual ao o que eu vejo, mas sempre consigo adaptar alguma coisa ou, a partir dali, tento criar até também as coisas (ROSILÉIA, GF3).

A nossa leitura é que os professores estão em busca de contextos de formação que lhes possibilitem o estabelecimento de nexos com seus espaços escolares e pedagógicos. Apropriar-se dessas formações significa fazer adaptações metodológicas nos conteúdos de ensino, podendo ser ressignificadas em suas atuações docentes. A aproximação dos professores a essa perspectiva se constitui por repulsarem uma formação pautada pelo que denominam de uma perspectiva teórica. Uma possível hipótese para essa afirmação reside no

fato de que as formações se constituíram historicamente como 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 repercutido nos discursos dos professores, como sinalizam as narrativas abaixo:

Teve uma formação com o Yuri que eu achei legal. Foi sobre o karatê. Foi coisa de duas horas, mas ele conseguiu abranger o conteúdo de uma forma bem legal, passou pelo processo histórico, teve prática, passou textos. Foi diferente e me marcou bastante, bem diferenciada. Ele dividiu os grupos, não foi só um relato de experiências (ALINE, E1).

Eu tento neste texto 'o esporte humanizado' levantar as argumentações que tem levado a me incomodar. Esse texto eu tive a oportunidade de apresentar aos professores da Serra, numa formação continuada. [...] eu falo da minha história pessoal, e é nesse texto que eu usei o futebol como elemento provocativo da questão da violência. Eu falo a questão da minha família, meus parentes, que têm lesões graves por causa do futebol. Faço algumas análises históricas, faço análise do futebol em si em termos de lesão, falo das regras. Aí eu começo a criticar a regra, que é meu ponto de alta discordância, uma regra racional, impensada, que incentiva a corrupção, a violência e vou dando sequência no texto (MARLOS, GF1).

As narrativas de Aline e de Marlos nos oferecem pistas sobre o modo como os saberes são trabalhados nas aulas de Educação Física. Observamos o lugar ocupado pela prática, que se traduz no domínio de

uma atividade e na relação que o aluno estabelece consigo e com o outro, todavia essas práticas não limitam o diálogo com outros tipos de saberes, como aqueles materializados em livros. O aprender se tece na relação com o saber fazer corporal que permite ao aluno outras formas de interpretação das próprias práticas corporais, mediadas por outra leitura de seus processos de construção cultural e histórica. Marlos, por exemplo, usa o conteúdo esporte para trabalhar temas relacionados com os valores humanos em um processo que permite a ressignificação do próprio conteúdo. Isso significa que a Educação Física não deve se esquecer dos saberes objetivação e denominação⁶ como eixos da formação continuada, pois ela é dada também pelos saberes incorporados nos textos acadêmicos e nos espaços e tempos de formação.

Além disso, esse entendimento de formação sinaliza a necessidade de avançarmos na compreensão da prática em um movimento que foge aos processos de dicotomização, entendo-a como prática de fazer, de falar, de lecionar, de projetar etc. (CERTEAU, 1994).

Essas práticas traduzem os interesses e as necessidades dos professores e de seus contextos escolares. Ganham destaque os modos como os professores consomem produtivamente (CERTEAU, 1994) as vivências oferecidas na formação. Dentre elas, ressaltamos a intenção do professor em se constituir como parte do processo de investigação, criação e produção do conhecimento.

Evidenciar não apenas a autoria dos professores, mas conceder-lhes um lugar de interlocução de suas práticas pedagógicas nas formações tem se apresentado como interessante perspectiva metodológica, à medida que eles sinalizam o que fazem com aquilo que têm experimentado e criado. Para tanto, é preciso levar em consideração a relação histórica que os professores têm com as formações do município, em especial de Serra, como sugere a narrativa:

[...] Eu peguei 3 etapas. A saída do Yuri, o pessoal estava meio cansado porque era aquela discussão política e deixava a desejar porque a gente estava ali para estudar. E eu, às vezes, ficava naquela vontade de fazer alguma coisa: 'Vamos fazer? Não vamos fazer?'. [...] Veio a Marina que também teve uma contribuição significativa, mas também ficou no 'e agora?'. Parece que foi alguma coisa que ela procurou desenvolver no seu Mestrado. Parece que agora o Márcio está voltando, o que era antes, de sentar, pegar e ver o que os colegas estão produzindo e estão fazendo, e eu acho que a formação continuada é isso. É essa troca de experiência, essa troca de vivência (BIANCA, E1, grifos da professora).

Há, por parte de Bianca, um sentido atribuído às formações da Seme que sinaliza as permanências e rupturas de um trabalho de formação continuada. As rupturas são indicadas por uma vivência de formação teórica, em que o aprender a ensinar se limita à discussão e leitura de teorias ou, ainda, quando a formação é enviesada pelo âmbito da investigação, que muitas vezes é

6 Charlot (2000) aponta 3 dimensões epistêmicas do saber: *Objetivação-denominação*: associada a um saber virtual e abstrato; *Imbricação do Eu*: relacionado ao movimento corporal, como nadar, correr etc.; *Distanciação-regulação*: produzido a partir das relações interpessoais e, entre o saber e o sujeito.

entendida com o olhar de denúncia de suas práticas, ou de uma pesquisa acadêmica, em que não se reconhece o docente como autor de suas práticas.

A partir das falas de Aline, Bianca e Marlos, observamos um processo de dicotomização no discurso dos professores, quando apresentam a relação teoria e prática, uma vez que compreendem que suas experiências profissionais se constituem como práticas, no sentido de que nelas não exista a teoria. Assim, a escola se forma como um contexto de atuação profissional em que são geradas as demandas que devem, no olhar desses professores, ser resolvidas pela formação da Seme.

Podemos deduzir que a dicotomia não está apenas no discurso, mas nos sentidos que atribuem à formação, à medida que dá a entender que a troca de experiências entre professores é essencial para a resolução dos problemas da escola. Mas essa procura também não se caracteriza como uma capacitação, uma vez que busca soluções para os problemas da escola? Podemos, com isso, inferir que há um sentido atribuído às formações continuadas como aquela que, por meio de suas institucionalizações chanceladoras, devem se orientar e resolver os problemas particulares dos professores enfrentados em suas escolas.

Temos aqui uma das justificativas para os processos de resistência por parte dos professores em aceitar outras possibilidades formativas. Além disso, em alguns momentos, não produzem processos de diferenciação entre os objetivos de cada contexto formativo, sobretudo quando analisamos a formação da Seme e da escola e o papel social que cada uma exerce. Ponderamos, ainda, que o sentido atribuído a esse tipo de formação pode favorecer o fortalecimento

de uma perspectiva instrumental, que tem por objetivo formar o professor para aplicar conteúdo, não reconhecendo suas práticas como produtoras de teoria.

Portanto, destacamos a necessidade de construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como produtora de teoria. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passem de espectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação.

A opção por essa perspectiva pode facilitar as relações de parcerias e os processos de compartilhamento das práticas, potencializando as ações colaborativas da formação, o que implica o estabelecimento de relações de parceria, favorecendo para que o professor atribua um sentido de pertencimento a esse lugar, como explicita a narrativa:

Eu gosto porque são poucos lugares que dão oportunidade para o professor fazer [...]. Juntar um monte de gente da minha área para trocar experiência [...] até porque a minha dificuldade é a dificuldade de um monte de gente, e eu acho que é só minha. Como, hoje, o problema da violência não é só meu! Só que lá, trocando experiências [...], encontramos meios que os outros descobriram para sanar (FLÁVIA, E1).

Ao dar ênfase ao compartilhamento das experiências de atuação pedagógica dos professores e às trocas de experiências, privilegiam-se os saberes docentes e a escola como lugar de produção desse

conhecimento. A escola, nesse contexto, transforma-se em:

[...] uma instituição não apenas consumidora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas como uma instituição eminentemente produtora de conhecimentos: os conhecimentos escolares. Não significa que a escola produz uma nova História, uma nova Matemática ou uma nova Química, mas sim a escola (re)constrói esses e outros saberes, trabalha com processos de mediação didática, capazes de tornar ensináveis e assimiláveis os saberes, científicos e/ou eruditos (LOPES, 1998, p. 43).

O compartilhamento das experiências vai tecendo outras formas de se viver esse lugar, em que são estabelecidos vínculos de solidariedade, outros modos de produção de conhecimento pela troca de saberes dos professores. Enfim, há uma afinidade entre o conhecimento produzido pelo professor e o que é oferecido na formação continuada, estabelecendo uma relação de pertencimento. Esse movimento indica não apenas caminhos para pensar as políticas de formação, mas também para se materializar novas propostas curriculares.

Dessa forma, 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.

Essa ideia se aproxima do conceito de (auto)formação trabalhado por Nóvoa (2002), como um processo de formação que reconhece a diversidade como seu fundamento, caracterizando-se como um

processo pessoal de formação, com itinerários variados, por considerar a autonomia do professor na definição desses itinerários formativos, ou seja, as experiências formativas que mais se aproximam de seus interesses pessoais e profissionais no contexto organizacional onde atua.

Sendo assim, 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)forma saberes construídos socialmente pela forma subjetiva de apropriação dos saberes e potencializa a construção de saberes próprios, mudando suas compreensões para além dos enunciados semânticos da formação.

Nas formações da Seme, os professores transformam esses encontros em outros modos de viver a formação, os espaços praticados (CERTEAU, 1994). Eles foram caracterizados pela troca de experiências e com articulação política, ao externarem as dificuldades de seus contextos escolares e, por vezes, as ineficazes políticas de formação do município. Esses espaços praticados objetivam reafirmar a escola e os professores como produtores de conhecimento, acenando para uma perspectiva de formação que dialoga com os saberes por eles produzidos.

As práticas coletivas de formação continuada produzidas no contexto escolar, pautadas na experiência profissional, permitem compreender o sujeito, porque investe em suas experiências significativas e em sua reformulação teórica, consolidando redes de trabalho coletivo e de partilha (NÓVOA, 2002), levando os professores a produzirem conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes, contribuindo para a emancipação profissional e para a autonomia na produção

de saberes, como descreve Nóvoa (2002, p. 63-64, grifos nossos):

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.

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

Compreendemos que a formação continuada alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes de formação mútua é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada, como resultados de processos de (auto) formação (NÓVOA, 2002).

O empoderamento reconhecido ao professor nos processos de (auto)formação não pode ser confundido com individualização do trabalho, nem 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.

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, como 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”.

Entendemos que tanto o movimento coletivo de indicação das necessidades, quanto a aceitação dos professores das formações que lhes possibilitam vivências com as práticas corporais se configuram como pontos de encontro entre os sentidos atribuídos a esses lugares. Esses encontros têm o intuito de se opor a um modelo instrumentalizado de formação, desconstruindo um significado que oferece apenas a teoria, apropriando-se dela ao dialogar com suas práticas de atuação profissional.

Diante do que já discutimos, entendemos que há um ponto de interseção entre as narrativas que evidenciam as formações oferecidas pela Universidade e as promovidas pela Seme. Os professores não estão fechados para a possibilidade de trabalhar com a teoria, inclusive buscam ampliar os sentidos sobre a própria teoria e a formação continuada se configuraria como uma

opção nessa perspectiva. Esse movimento foi observado quando os professores qualificaram como significativas as perspectivas de formação que ofereceram a oportunidade de teorizar a sua prática, pelo relato, pelo debate e pela reflexão da sua experiência pedagógica nos lugares de formação.

As críticas não estão centradas na “instituição Universidade”, como aquela que produz teoria, mas visualizam a própria noção de teoria como um paradigma epistemológico que precisa ser reconfigurado, pois é uma teoria que não dialoga com a escola e com as especificidades da Educação Física como disciplina escolar. As dificuldades indicadas pelos docentes remetem à necessidade de produzir um conhecimento que possa ampliar a visão dos professores sobre a Educação Física como especificidade curricular, levando-os a compreender que o cotidiano escolar é atravessado por outros contextos que devem ser levados em consideração, como o papel do aluno no processo de construção da própria identidade docente e da formação continuada.

Corroboramos essas críticas, contudo, em nome delas, não podemos construir espaços formativos pautados em interesses particulares e desarticulados de outros contextos de conhecimentos, como os culturais, os sociais, os históricos e os políticos. Além disso, não existe uma teoria preconcebida que responda a todas as necessidades encontradas, tal como é perspectivada por alguns professores. O papel da teoria não é oferecer as respostas, mas fazer com que os sujeitos, fundamentados nelas, consigam produzir suas próprias respostas, contextualizando-as com suas realidades e condições de análise.

A teoria e o conhecimento ressignificados nesses lugares de formação institucionalizados, a nosso ver, devem ser produzidos

de forma complexa entre as disciplinas curriculares, os espaços e tempos da escola, considerando a formação continuada e as histórias de vida dos professores. Cabe, então, às instituições formadoras investir na necessidade de pesquisar os consumos produtivos produzidos pelos professores, no sentido de potencializar a forma como são significadas a prática profissional e a formação, tendo em vista que o novo não se manifesta pela criação de uma nova teoria, mas pela capacidade que temos de produzir outras possibilidades a partir do que nos é oferecido em um movimento de apropriação das realidades locais em diálogo com as globais.

Percebemos, ainda, que as narrativas não remeteram à falta da teoria. A nossa análise é que, da mesma forma com que os professores perspectivam nas formações continuadas uma teoria ressignificada nas e pelas práticas pedagógicas, também procuram essa teoria na formação inicial. Portanto, aproximar a Universidade da Educação Básica é produzir prática-teoria-prática que caminham no sentido de “ensinar a aprender a ensinar” o conhecimento específico da disciplina – as práticas corporais – levando em consideração os múltiplos contextos em que as escolas estão inseridas e o diálogo com os conhecimentos de outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos dados à formação da Seme se configuraram como a reivindicação dos professores quanto ao seu lugar de interlocução, não apenas das suas experiências, mas de espaços de articulação política, em favor de uma formação institucionalizada que leve tanto em consideração a especificidade

da Educação Física como componente curricular, como as questões associadas à melhoria das condições de trabalho.

Nas formações oferecidas pela Universidade, podemos comparar dois contextos distintos, a crítica que os professores fizeram à perspectiva que assumem teorias que não dialogam com a prática e, nos congressos, quando as oficinas oferecidas tiveram certa peculiaridade com as práticas de atuação pedagógica que foram produzidas na escola pelos professores. A nossa análise é que os professores tecem críticas não à instituição Universidade, mas ao modo como a teoria vem sendo por ela dicotomizada. Esse sentido realça a crença de que a Universidade é o lugar da teoria, e a escola, o lugar de sua aplicação.

Isso justifica os professores produzirem um sentido de que nas formações institucionalizadas está o conhecimento científico, logo, teórico, o que produz um movimento de não reconhecimento da autoria do professor e também do não conhecimento das suas práticas como produtoras de teoria. Produz-se um sentido de formação continuada sob a perspectiva de capacitação e reciclagem, cujo objetivo é instrumentalizar a ação docente.

Tudo isso nos sugere pensar que os professores lançam mão dos processos (auto)formativos não apenas como potencializadores de sua prática pedagógica, mas como fuga das formações institucionalizadas, ou como ações de denúncia a esses lugares. Entendemos que há um ponto de encontro entre essa não relevância e a relevância dos espaços institucionalizados de formação, no sentido de sugerir outro sentido de formação continuada, que trabalhe o conhecimento produzido de forma colaborativa.

Observamos um sentido coletivo que se identifica com os lugares institucionalizados de formação, que dialoga com as práticas de atuação pedagógica dos professores. A análise das narrativas revela a possibilidade de se promover a interlocução do compartilhamento das experiências e também de evidenciar o professor no processo de planejamento, produção e tomada de decisão de modo democrático nas formações continuadas.

Esse movimento nos ajuda a entender o motivo pelo qual os docentes sinalizam como significativas as formações continuadas que são apresentadas por seus pares, bem como quando se apropriam delas como coautores. Nessas perspectivas, há uma participação efetiva dos professores pelos vínculos de colaboração e solidariedade que são compartilhados nesses e com esses lugares.

Além disso, aprender para ensinar significa, na prática, vivenciar experiências que possibilitem ao professor pensar na sistematização do conhecimento e em um modo de transformá-lo num saber que é circunscrito no corpo, portanto deve ser aprendido na prática. Isso significa que o “aprender a ensinar” na Educação Física não se dá apenas pela aprendizagem de um conhecimento objetivo-denominativo, mas por um aprender a ensinar o aluno fundamentado na perspectiva de conhecimento baseada na imbricação do Eu e na distanciação-regulação (CHARLOT, 2000). Ao expressar esse saber e fazer com o corpo, produzimos um conhecimento traduzido em uma linguagem corporal que se nutre das experiências vivenciadas e da relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.

A especificidade de que trata a Educação Física como componente curricular

não se restringe à atuação profissional, mas se estende à própria formação do professor, quer seja inicial, quer seja continuada. Ensinar a aprender e aprender a ensinar requer reconhecer o estatuto epistemológico da Educação Física e os seus processos de diferenciação. Requer a necessidade de se reconhecer que a Educação Física necessita produzir uma inversão epistemológica emanada da prática-teoria-prática, tanto para o processo de ensino do professor, quanto para o processo de formação continuada, já que as críticas pontuadas por ele se referem não apenas ao descompasso entre teoria e prática, mas à tensão existente quando se coloca uma teoria a ser praticada.

Diante das narrativas dos professores, compreendemos que, em virtude de uma concepção de formação que valorize a rede de compartilhamento e a prática como eixo central do processo, houve o silenciamento de outras formações que não continham essas características. Nesse caso, há uma centralidade dos discursos sobre as formações oferecidas pela Serra, Proteoria e Congressos. Temos em comum, nesses contextos, a valorização da prática e do exercício da docência como objetos centrais de análise da formação e de seus processos formativos. Os professores, então, compartilham suas práticas para, com base nelas e no diálogo com os pares, produzir outras possibilidades de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, significando, assim, não só sua prática, mas a própria Educação Física como componente curricular. Essa compreensão nos parece interessante para projetarmos novas políticas de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- 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. cap. 11, p. 231-246.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LARROSA BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LOPES, A. C. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- 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.
- PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. d. C.; Silva, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 232.
- 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.

SOUZA, E. C. Acompanhar e formar: mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e

formação de formadores. In: PASSEGI, M. da. C.; Silva, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

NARRATIVES OF CONTINUED FORMATION: meanings produced by Physical Education teachers

ABSTRACT

It discusses the meanings given by 14 physical education teachers about their experiences with the continued formation process. It is a (auto) biographical narrative research, which used focal groups and interviews as tools for compiling the data. The collaborators are six male teachers and eight female teachers of municipal networks from Serra, Vitoria and Viana municipalities in the metropolitan region of Vitória, ES. The analyzes indicate that the assigned meanings are related to the collective need to reorganize institutional provided formations in dialogue with the political interests of teachers and the specificity of Physical Education as a curriculum component. In general, teachers consider the formation focused on practice and in the teaching profession as those that best reflect their expectations. The practice appears as a know-how to be appropriate from continued formation to be experienced in school; a knowledge that, when apprehended, is reframed to produce other experiences.

Keywords: Continued formation; Physical Education; Basic Education

NARRATIVAS DE FORMACIÓN CONTINUADA: sentidos producidos por profesores de Educación Física

RESUMEN

Discute los sentidos atribuidos por 14 profesores de Educación Física sobre sus experiencias con los procesos de formaciones continuadas. Se trata de una pesquisa narrativa (auto)biográfica, que utilizó grupos focales y entrevistas como instrumentos para producción de datos. Los colaboradores son seis profesores y ocho profesoras de las redes municipales de la región metropolitana de la Gran Vitória/ES. Indican que los sentidos atribuidos están relacionados con la necesidad colectiva de reorganización de las formaciones institucionalizadas en diálogo con los intereses políticos de los profesores y con la especificidad de la Educación Física. De manera general, los profesores consideran las formaciones direccionadas para la práctica y en el ejercicio de la docencia

como las que mejores traducen sus expectativas. La práctica aparece como un saber hacer a ser apropiado de las formaciones continuadas para ser vivenciado en la escuela; un saber que, al ser aprendido, es (re)significado para producir otras experiencias.

Palabras clave: Formación continuada; Educación Física; Educación Básica

Recebido em: fevereiro/2015

Aprovado em: abril/2015