

Desenvolvimento Profissional Docente no campo da Educação Física: análise acerca das intencionalidades que levam professores a engajarem-se em processos de formação continuada

Teacher Professional Development in Physical Education field: analysis of the intentions that lead teachers to engage in continuing education processes

Desarrollo Profesional Docente en el Campo de la Educación Física: análisis de las intenciones que llevan a los docentes a involucrarse en procesos de educación continua

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹  

Samuel de Souza Neto²  

Resumo

Objetivou-se analisar as intencionalidades que levam professores de Educação Física a engajarem-se em processos de formação continuada ao longo de suas trajetórias profissionais, compreendendo de que forma são constituídas as dinâmicas de Desenvolvimento Profissional Docente. Para isso, seis professores de Educação Física envolvidos em uma comunidade de prática e formação do Estado de São Paulo participaram de entrevistas por meio de suas trajetórias de vida. Os resultados, submetidos à Análise de Conteúdo, culminaram em quatro categorias: 1) Necessidades de suplantar possíveis defasagens dos cursos de formação inicial; 2) Necessidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras; 3) Importância do desenvolvimento de processos de trocas de experiências entre pares; 4) Distanciamentos e falta de pertencimento com o campo acadêmico. Conclui-se que apesar de expressarem dinâmicas complexas que envolvem diferentes disposições e intencionalidades, os processos formativos em serviço desempenham um papel fundamental na busca pelo Desenvolvimento Profissional Docente no campo da Educação Física.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Continuada; Educação Física escolar; Prática Pedagógica; Formação de Professores.

Abstract

The objective was to analyze the intentions that lead Physical Education teachers to engage in continuing education processes throughout their professional careers, understanding how the dynamics of Teacher Professional Development are shaped. To this end, six Physical Education teachers involved in a community of practice and education in the State of São Paulo were interviewed, focusing on their life trajectories. The results, analyzed through Content Analysis, revealed four categories: 1) The need to address potential gaps in initial teacher education courses; 2) The need to develop innovative pedagogical practices; 3) The importance of creating processes for experience exchange among peers; 4) Feelings of disconnection and lack of belonging to the academic field. The study concludes that, despite the complex dynamics involving different dispositions and intentions, in-service training plays a crucial role in promoting Teacher Professional Development within the field of Physical Education.

Keywords: Teacher Professional Development; Continuing Education; School Physical Education; Pedagogical Practice; Teacher Education.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP – Brasil.

² Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP – Brasil.

Resumen

El objetivo fue analizar las intencionalidades que llevan a los profesores de Educación Física a involucrarse en procesos de formación continua a lo largo de sus trayectorias profesionales, comprendiendo cómo se constituyen las dinámicas de Desarrollo Profesional Docente. Seis profesores de Educación Física involucrados en una comunidad de práctica del Estado de São Paulo participaron en entrevistas a partir de sus trayectorias de vida. Los resultados, mediante Análisis de Contenido, revelaron cuatro categorías: 1) La necesidad de superar posibles deficiencias en los cursos de formación inicial; 2) La necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras; 3) La importancia del desarrollo de procesos de intercambio entre pares; 4) Alejamiento y falta de pertenencia con el campo académico. Se concluye que, a pesar de expresar dinámicas complejas que involucran diferentes disposiciones e intencionalidades, los procesos de formación en servicio desempeñan papel fundamental en la búsqueda del Desarrollo Profesional Docente en la Educación Física.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente; Formación Continua; Educación Física escolar; Práctica Pedagógica; Formación de Profesores.

Introdução

O presente artigo, advindo de uma tese de doutoramento no campo da formação de professores, buscou investigar de que forma professores de Educação Física envolvidos em uma comunidade de prática (Cochran-Smith; Lytle, 2009; Lave; Wenger, 1991) se engajam em atividades de formação continuada e quais as principais razões e intenções envolvidas na escolha e participação nesses processos. Investigar tais considerações pode ajudar no processo de elucidação das dinâmicas que constituem o que a literatura educacional tem denominado de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD (Imbernón, 2011; Marcelo García, 2009; Day, 2001; Fullan, 2001; Nóvoa, 1995), contribuindo com o desenvolvimento de processos formativos e políticas públicas educativas.

Atualmente, o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, pode ser compreendido como um conceito multifacetado e dinâmico, que envolve componentes pessoais, sociais e institucionais tendo em vista o aprimoramento contínuo da prática docente. Nesse sentido, o DPD refere-se a um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, no qual os professores podem adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências para melhorar sua prática e, conseqüentemente, promover melhores resultados de aprendizagem. Esse processo vai além de atividades pontuais de formação e inclui a reflexão crítica sobre as próprias práticas, a colaboração entre pares, a participação em comunidades de aprendizagem e a adaptação às demandas contextuais e políticas educacionais (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017; Avalos, 2011; Opfer; Pedder, 2011; Desimone, 2009; Borko, 2004).

Nesse sentido, a literatura tem apresentado que o DPD é composto pela aprendizagem colaborativa entre pares por meio de redes e comunidades de prática (Avalos, 2011); o fomento ao desenvolvimento continuado (Desimone, 2009); a utilização de estratégias ligadas a contextualização e a reflexão crítica (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017); bem como a integração entre teoria e prática (Borko, 2004). Assim, é possível considerar, à luz das análises de Gonçalves, Luguetti e Borges (2022, p. 2) que o DPD “engloba múltiplas oportunidades de aprendizagem nas quais os professores se

envolvem uns com os outros para melhorar seu trabalho ao longo de suas trajetórias de aprendizagem profissional”.

Os processos de formação continuada ou em serviço, via de regra, constituem-se como um dos pilares basilares para que os docentes se engajem em práticas de DPD. Autores como Nóvoa (2019), por exemplo, asseveram que os ciclos de desenvolvimento profissional se completam com os processos de formação continuada, os quais devem reforçar a dimensão coletiva do professorado, bem como desenvolver construções pedagógicas por meio de reflexões em conjunta e de trabalho em equipe. Segundo o autor:

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: *os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas*; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas (Nóvoa, 2019, p. 10).

No Brasil, Libâneo (2004) salienta que a formação continuada centrada na escola é fundamental para que os processos de DPD ocorram em ambientes que reflitam a realidade escolar. Para o autor, a formação deve estar integrada ao cotidiano da escola, proporcionando aos professores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em suas próprias práticas. Pimenta (2012), por sua vez, analisa a importância de articulação entre as políticas de formação e as necessidades reais das escolas e dos professores.

Todavia, legislações atuais caminham na contramão da valorização da coletividade tendo em vista as práticas de formação continuada e os diferentes processos de DPD. O documento intitulado “Base Nacional Comum – Formação Continuada” (Brasil, 2020), por exemplo, está sedimentado em perspectivas que priorizam ações individualizadas, isto, é, do professor ser responsável por sua própria formação em serviço. Tal perspectiva pode ser representada pela seguinte passagem: “A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020).

Segundo Rufino, Gonçalves e Souza Neto (2025), por exemplo, tais assertivas contidas nos atuais arcabouços legais brasileiros são deletérias às visões de coletividade que devem fundamentar os processos de DPD. Segundo os autores, a individualização de perspectivas e práticas incentivam a meritocracia e a competitividade. Documentos atuais, tais como a Resolução CNE/CP de 2024 demonstram tal questão ao considerar que a valorização dos profissionais da educação escolar básica, entre outras coisas, deve contemplar: “I - planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar” (Brasil, 2024). Essa mesma orientação é oferecida no artigo 4º ao abordar as diretrizes que devem contemplar os planos de carreira: “b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional” (Brasil, 2024).

Rufino e Souza Neto (2023) consideram que uma formação ampla, vinculada ao desenvolvimento profissional, deve conceber uma visão coletiva ao trabalho docente e não apenas vincular-se à aquisição de conhecimentos e práticas a partir de iniciativas unicamente pessoais. A BNC – Formação Continuada (Brasil, 2020), por exemplo, destina algumas análises ao trabalho coletivo entre pares como uma forma de efetivar os processos formativos. Contudo, tais apontamentos entram em conflitos com o mote do documento de destacar o próprio professor como responsável por seus processos formativos, sendo ele o responsável por planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada.

No campo da Educação Física os estudos sobre DPD e formação continuada tem demonstrado a importância dada a tais processos, ao mesmo tempo em que salientam a necessidade de se repensar suas formas e estruturas. Freitas *et al.* (2016), em um estudo do tipo estado da arte sobre formação continuada no campo da Educação Física, concluem que existe uma distância entre o que é oferecido nos cursos de formação continuada e a realidade vivida nas escolas, uma vez que ainda são oferecidos cursos padronizados não levando em consideração a especificidade de cada comunidade escolar.

Rossi e Hunger (2012a) analisaram os significados atribuídos à formação continuada por docentes de Educação Física em diferentes etapas da carreira. As autoras concluem que os significados vão se modificando conforme o transcorrer da carreira dos docentes. Em suma, enquanto que um professor iniciante busca ações formativas para aprimorar sua prática pedagógica, um docente na fase de serenidade ou desinvestimento profissional apresenta a necessidade de frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola.

Gonçalves, Luguetti e Borges (2022), ressaltam que os estudos sobre DPP na Educação Física envolvem um continuum de práticas colaborativas que vão desde uma simples conversa informal entre pares, passando pelo compartilhamento de ideias e histórias sobre o ensino até relações mais robustas e interdependentes, tais como cursos e programas formais. Em suma, muitas são as propostas e processos formativos em caráter continuado, de modo que explorar as perspectivas de docentes que se engajam em tais processos representam importantes perspectivas para compreender e repensar suas estruturas, modelos e práticas.

Com base nessas perspectivas, tem-se a seguinte questão de estudo: quais os principais motivos e intencionalidades que levam professores de Educação Física a engajarem-se em diferentes processos formativos e dinâmicas de Desenvolvimento Profissional Docente?

Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar as intencionalidades que levam professores de Educação Física a engajarem-se em processos de formação continuada ao longo de suas trajetórias profissionais, compreendendo de que forma são constituídas as dinâmicas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Procedimentos Metodológicos

O estudo adota uma abordagem qualitativa com natureza descritiva e interpretativa (Alves-Mazzotti; Gewandszadner, 2002; Miles; Huberman, 1994; Lüdke; André, 1986),

buscando compreender os fenômenos de maneira contextual e processual. Inicialmente, foi realizado o processo de seleção dos participantes, que ocorreu em um grupo de professores de Educação Física envolvidos em um programa de formação continuada e que consentiram em participar da pesquisa. Tal programa envolveu diferentes estruturas ao longo de sua duração, tais como conversas e entrevistas, gravações e análises de aulas, preenchimento de portfólios reflexivos, entre outros. Para o presente estudo, foi analisado especificamente os dados provenientes de um desses procedimentos, as entrevistas por meio da história de vida.

Foram selecionados seis professores atuantes na rede pública do Estado de São Paulo, sendo dois homens e quatro mulheres, com média de idade de 36 anos e 10 meses, e média de 12 anos e 2 meses de experiência na Educação Básica. Os critérios de inclusão considerados foram: ser professor de Educação Física em escolas públicas, ser efetivo em seu cargo, estarem engajados no programa de DPD supracitado e ter aceitado participar do estudo.

O procedimento de produção de dados envolveu a entrevista por meio da trajetória de vida. Tal procedimento, segundo Bauer e Gaskell (2004), as entrevistas por meio de narrativas são potenciais instrumentos de constituição das identidades e trajetórias profissionais, possibilitando a apropriação de relações com os saberes e com os tempos históricos por meio das experiências de vida dos entrevistados.

Tendo em vista os pressupostos apresentados por Josso (2004), não buscamos apenas um recorte de descrição linear dos acontecimentos da vida dos professores participantes, mas o destaque dos momentos marcantes, as experiências positivas e negativas, etc. Nesse sentido, o roteiro prévio estipulou análises acerca dos processos de formação inicial e a descrição detalhada sobre os diferentes procedimentos de formação continuada no qual os participantes haviam se engajado ao longo do tempo. Além das impressões gerais e opiniões, os participantes também encontraram espaço para salientar quais tipos de processos puderam ser destacados como sendo mais proveitosos de acordo com suas realidades e experiências. As entrevistas foram realizadas separadamente com cada um dos participantes em local, dia e horário de preferência deles. Cada procedimento teve a duração média de 1 hora e 40 minutos.

Para as análises, seguimos os procedimentos de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1991). Na fase inicial de pré-análise, foi feita a seleção dos documentos e uma leitura flutuante do corpus da pesquisa, além da elaboração de alguns indicadores preliminares dos dados. Durante a fase de exploração do material, procedeu-se à codificação das unidades de registro em palavras, com o objetivo de desenvolver categorias emergentes de maneira indutiva. O software NVIVO (versão 12.0) foi utilizado para auxiliar no processo de classificação. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, após a divisão do texto em categorias temáticas (análise categorial), realizamos as inferências e interpretações, resultando na análise de quatro categorias principais.

Todos os procedimentos éticos foram adotados. O estudo foi aprovado pela instituição de origem dos autores. Os participantes consentiram sua participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e Discussão

A partir da Análise de Conteúdo desenvolvida chegou-se a quatro categorias temáticas. a saber: 1) Necessidades de suplantar possíveis defasagens dos cursos de formação inicial; 2) Necessidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras; 3) Importância do desenvolvimento de processos de trocas de experiências entre pares; 4) Distanciamentos e falta de pertencimento com o campo acadêmico. Cada uma será analisada separadamente a seguir.

Necessidades de suplantar possíveis defasagens dos cursos de formação inicial

De modo geral, os participantes salientaram que uma das principais razões que os levaram a se envolver em processos de formação continuada está relacionada a necessidade de suprir possíveis defasagens advindas de seus cursos de formação inicial. A Professora 1, por exemplo, ao descrever seu curso de pós-graduação (especialização), afirmou: “tinha a parte prática pra gente ver novas estratégias, novos jogos, novas coisas... então acho que foi mais pra aprimorar mesmo, porque fazia pouco tempo que eu tinha saído da faculdade, fazia dois anos só, então estava fresco, mas queria me aprofundar”. Essa mesma perspectiva de encontrar lacunas no processo de formação inicial foi salientada por diversos outros participantes, à exemplo da Professora 3 ao analisar certas questões vinculadas às defasagens que compreendeu ser marcantes nesse processo. Para ela:

Principalmente em relação a como lidar com os alunos, a indisciplina e tudo que envolve os alunos a formação deixa muito a desejar, porque é totalmente distanciado da prática. Então são coisas que a gente vai adquirindo mesmo conforme o tempo vai passando, conforme a gente vai ganhando experiência e aprendendo os macetes e como lidar com as diferentes e possíveis situações que tem numa sala de aula. Nesse sentido, a formação ela não... eu posso estar sendo injusta em dizer, mas ela não contribui muito não. Ela contribui mais em termos de conhecimento, a bagagem específica da área, um saber mais curricular, mas em relação à como lidar com os alunos, isso deixa a desejar, porque é só você estando ali pra saber, você precisa de uma vivência real, não tem como você imaginar uma situação que às vezes a gente faz casos de ensino e tal... imaginar uma situação e como lidar com aquilo é totalmente diferente do que acontece ali na hora, não tem como comparar... então é só com a prática mesmo (PROFESSORA 3).

A Professora 5 também apresentou uma visão crítica com relação ao processo de formação inicial, motivando-a à realização de processos de formação continuada. Ela ressaltou que após formada passou a sentir cada vez mais necessidade em ampliar seus conhecimentos na área, o que a levou não apenas à complementação do bacharelado, mas aos cursos de especialização. Sobre esse ponto de vista ela frisou:

Na verdade, na hora que eu voltei a fazer o bacharelado, eu trabalhando e fazendo o bacharel em treinamento, eu comecei a ver no dia a dia que eu não sabia nada... estava dentro de uma instituição grande e eu não sabia nada dessa questão do aprendizado, do processo de ler e escrever. Eu falei: 'cara, a gente tá dentro da escola, os professores pedem ajuda'... eu não tinha isso... na psicologia, desenvolvimento infantil, tive muito pouco... aí surgiu uma possibilidade... uma universidade particular que tinha um nível bem

legal e tinha um curso de psicopedagogia... e eu gosto dessa área de psicologia... curso de especialização, aí fui fazer (PROFESSORA 5).

Com base nos destaques apresentados pelos docentes é possível considerar que um dos elementos de maior motivação para a busca por se engajar em processos de formação continuada envolve a consideração de possíveis defasagens ou problemas decorrentes da formação inicial de cada um. A literatura tem buscado problematizar tal questão. Pimenta (1997), por exemplo, ressalta que via de regra tais processos em serviço estão baseados em duas perspectivas: suprir defasagens e atualização de conteúdos. Embora tais aspectos podem ser considerados como elementos importantes para a prática pedagógica, análises mais aprofundadas demonstram que esse modelo tem se mostrado pouco eficiente na transformação do trabalho docente, uma vez que não apresenta a prática pedagógica como ponto de partida ou de chegada.

De modo semelhante, Nóvoa (2017) considera que existe legitimidade no empreendimento de formações continuadas que sejam destinadas ao suprimento de possíveis deficiências advindas da formação inicial. Contudo, para ser efetiva, os processos de formação em serviço devem desenvolver-se no espaço da profissão, isto é, na escola, resultando de reflexões partilhadas entre docentes, objetivando compreender e melhorar seu trabalho de forma colaborativa.

Nessa conjuntura, a Professora 6 apresentou críticas contundentes ao campo da formação continuada com relação à falta de fundamentação teórica em um processo vivido por ela. Essa colaboradora enfatizou a necessidade de se submeter à processos formativos que enfatizassem as questões práticas vinculadas a seu campo profissional. Todavia, esse processo resultou em formas muito superficiais de lidar com os conteúdos da Educação Física, o que a fez ter uma visão negativa do curso vivenciado. Para ela:

Eu procurei uma pós na área escolar que fosse prática... eu cheguei lá e eu odiei a pós prática... porque eu via que as pessoas não pensavam... uma especialização em Educação Física escolar... aí eu chegava lá, eram tão práticos que esqueciam da questão do que era importante na escola... eu fui procurar essa especialização porque eu estava sofrendo... pra suprir né, porque na graduação não tinha muita atividade prática... e eu chegava na escola e os alunos 'matavam' a minha aula... cheguei a ter 4 alunos em quadra! Então, aí entrei na pós (PROFESSORA 6).

Castro e Amorim (2015) ressaltam que em muitas ações governamentais há a concepção dos programas de formação continuada como forma de treinamento ou reparação, buscando suprir possíveis defasagens. Na contraposição dessas assertivas, os autores asseveram uma proposta de formação continuada não reparadora e/ou supletiva, mas que possibilite a autonomia docente, fato muitas vezes ainda não encontrado. Ademais, com as sucessivas reformas educativas baseadas em lógicas disciplinares, distantes do campo profissional e as condensações e abreviações cada vez maior dos cursos de licenciatura, é possível que se aumente ainda mais essas lacunas entre as propostas formativas nos cursos de formação inicial e a realidade concreta das escolas.

Muitas vezes as motivações vinculadas ao suprimento de defasagens estão fundamentadas em formas de geração de respostas pontuais e específicas às

contingências e imprevisibilidades que surgem na prática profissional. Talvez, os processos formativos continuados acabam gerando uma expectativa exacerbada que, ao não conseguir ser suprida, causa certas críticas a quem os realiza. Essa perspectiva é claramente evidenciada no trecho da Professora 6 supracitado. Sendo assim, boa parte dos problemas advém, de fato, das próprias defasagens dos cursos de formação inicial, especialmente no que corresponde à compreensão de prática presente no campo acadêmico. Não se exime, desse contexto, processos continuados pouco vinculados com a realidade concreta, baseados em dinâmicas igualmente muito disciplinares, pouco dialógicas ou ainda baseadas exclusivamente em interesses de mercado.

Necessidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras

Outro ponto considerado pelos participantes se referiu à importância das formações continuadas em trazer perspectivas inovadoras que pudessem gerar a denominada “reciclagem” de ações e fundamentações teóricas. Trazer novas abordagens e pensar em inovações torna-se importante, à esteira da análise dos participantes, à medida que a Educação Física aprendida em seus cursos de graduação acabou sendo transformada com o passar do tempo, gerando a necessidade de novas compreensões. Nessa assertiva, a Professora 1 destacou:

Eu acho que a maioria dos professores precisa se reciclar... não sei como fazer isso também... mas formação, em usar o conteúdo, dominar o conteúdo... não sei, porque a Educação Física, do jeito que está na escola hoje, eu acho que ela está muito diferente do que ela era né, então eu acho que tem que se reciclar, em sua maioria buscar alternativas onde todos participem (PROFESSORA 1).

Seguindo uma perspectiva semelhante, a Professora 5, por sua vez, reforçou que existe um duplo processo na dinâmica profissional da Educação Física em sua visão: de um lado, falta de interesse e estudo por parte de alguns professores em atuação e, do outro, pouco envolvimento do campo acadêmico em aproximar-se com a realidade concreta do campo profissional. É na confluência dessa relação mais efetiva que se pode atingir perspectivas mais inovadoras. De acordo com essa participante:

Eu acho que falta muito estudo... divulgação dos estudos... eu acho que tem trabalhos, mas eu não sei se chega ao professor... não chega... professor não lê artigo científico, não lê, não lê! Não chega pra ele, imagina! A Secretaria de Educação também tem uma coisa muito errada: a gente só pode usar os cursos deles pra gente fazer a evolução funcional, não sei se você sabe disso... se eu quiser fazer outro curso, que bom, mas não conta nada pra eles... então é muito errado... eu vira e mexe entro nuns cursos aí pra fazer... online... da Secretaria de Educação conta... tudo digital... alguns acrescentam, outros não, mas por que eu não posso assistir à um simpósio de Educação Física escolar, por exemplo? (PROFESSORA 5).

Pensar os processos formativos continuados como a realização de um conjunto pré-determinado de cursos e eventos específicos que só contam para possíveis progressões caso atendam a certos critérios é limitar consideravelmente a busca pelo desenvolvimento profissional docente. Além disso, o conceito de “reciclagem”, usualmente empregado pelos

participantes demonstra certo nível de consideração para com os processos formativos iniciais, muitas vezes descritos como pouco sustentáveis e/ou defasados ou pouco significativos tendo em vista a atuação profissional de cada professor. A Professora 3, por exemplo, admitiu procurar por cursos para não se sentir “parada no tempo”. Em sua visão:

Ah, eu acho que é uma coisa meio que pessoal de não se sentir parada no tempo, estagnada e tá sempre se atualizando, tentando melhorar, pelo menos eu penso assim né... ficar parada às vezes a gente acomoda e quando vê não faz mais nada, então... e eu acho que tudo que a gente faz pode acrescentar de alguma forma no trabalho... então é uma coisa meio pessoal mesmo de não querer parar sabe, de querer estar se atualizando (PROFESSORA 3).

Além dos cursos de especialização, diversos outros processos formativos, tais como cursos de curta duração, foram descritos. Um exemplo foi apresentado pela Professora 3: “desde que eu me formei eu continuei fazendo coisas assim... fiz pedagogia e fiz especialização em Educação Infantil... já participei de cursos oferecidos pela prefeitura, pelo SESC, congressos... então estou sempre fazendo alguma coisa”. Além de congressos vinculados às instituições da área, chamou a atenção o fato de muitos professores, inclusive de redes diferentes, afirmarem terem participado de capacitações e oficinas promovidas em parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC São Paulo. Isso foi descrito, por exemplo, pela Professora 1: “eu fiz os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação... cursos de sábado sobre o currículo... logo que o currículo foi implantado... há dois anos atrás teve parceria do Estado com o SESC... então a gente ia lá pra fazer extensão de coisas do currículo também”. Descrição semelhante foi apresentada pelo Professor 2:

Até o ano anterior, por dois anos seguidos os professores de Educação Física daqui do Estado, aqui na diretoria, a gente teve as oficinas, preparadas pelo SESC... eram seis encontros no ano, cada escola encaminhava um professor, então tinha uma reunião de professores de Educação Física... a gente trocava muita ideia... e lá tinham as oficinas... aí cada dia era um tema e aprendia bastante coisa lá... então, essa coisa de ver o que os outros professores estão fazendo é interessante... essas oficinas que eles passam também tem coisa que até hoje eu uso... então são coisas legais... tem coisas que eu fiz lá nessas oficinas e aqui no ensino integral a gente monta uma disciplina né... as eletivas para os alunos... então eu tive uma oportunidade de uma coisa que eu aprendi lá eu coloquei aqui e montei uma disciplina em cima disso (PROFESSOR 2).

Outra questão destacada pelos colaboradores se referiu à valorização dos aspectos vinculados às práticas nos cursos e processos desenvolvidos em serviço. A importância da consideração das atividades práticas, bem como de proposições que os docentes consigam visualizar de forma efetiva a transposição para seus contextos de atuação foi alvo de destaque e valorização pelos entrevistados. Essa foi a perspectiva, por exemplo, elencada pela Professora 1: “os cursos servem para aumentar meu leque de atividades com os alunos. Às vezes não daquele jeito, mas eu dou uma adaptada. Eu adapto de acordo com os alunos, os materiais que eu tenho, o espaço... vou adaptando... tem coisa que não dá pra fazer igualzinho”.

A valorização dos contextos de prática não tem necessariamente a intenção de propiciar um esvaziamento conceitual. Algumas participantes mais críticas com relação às

experiências formativas vivenciadas, a exemplo da Professora 6, admitiu buscar cursos práticos para que pudesse haver a ampliação de saberes para ensinar. Todavia, por estar vinculada ao campo acadêmico, tendo cursado na mesma época seu mestrado, essa colaboradora perpassou diversos dilemas desse processo. Assim, ela salientou:

Eu comecei a aprender as matérias, comecei a aprender as atividades práticas... só que faltou... você via professores defendendo que Vygotsky defende o aprendizado de fora pra dentro e você falava: 'meu, não é isso'... e depois você vê a pessoa montando uma aula nesse estilo e eu pensava: 'gente, estou ensinando errado o meu aluno'. Você vê um professor falando... e eu comecei a ver que os meus colegas de turma da pós não sabiam os conhecimentos... tinha aluno que o dia em que a gente teve aula sobre a história da criança, da infância, nunca tinha ouvido falar de Philippe Ariès, nunca tinha ouvido nada... não sabia do contexto! Pra entender a criança hoje... aí eu falei 'gente, para com essa revolta' (PROFESSORA 6).

Como um ponto de convergência apresentado pelos professores percebe-se que o grande elemento que os mobilizou em prol da busca por processos formativos em serviço, independente da modalidade escolhida, adveio da imersão na prática profissional, isto é, através da procura por respostas aos problemas vivenciados cotidianamente no próprio exercício do trabalho docente. Com efeito, embora não generalizável, foi a partir da prática pedagógica desenvolvida nas escolas que gerou a necessidade de buscar respostas que puderam ser ao menos em parte supridas por meio das formações continuadas. Por um lado, essa perspectiva escancara as deficiências dos cursos de formação inicial. Por outro lado, contudo, compreende-se que o desenvolvimento profissional exige um processo contínuo de formação. Um exemplo viabilizado pela Professora 6 acerca de como se relacionar com os alunos ilustra essa questão:

Aí eu comecei a estudar e eu fiquei pensando... aí eu comecei a observar a escola, e eu comecei a ver: o que adianta ser um bom professor, mas se eu não sei lidar com aluno? Que é outra história! Aí foi quando abriu uma pós de 'Ética, valores e cidadania na escola'. Pensei: 'vou prestar' (...) e foi quando eu aprendi a falar com aluno (...) então, quando eu entrava numa escola difícil eu comecei a usar tudo que eu estava aprendendo a meu favor... foi quando eu comecei a me dar bem na escola... no outro ano eu peguei uma escola de pequeninhos... de primeiro ao quinto ano... era o que sobrou... eu gostei tanto de trabalhar com eles que eu falei que não queria pegar os grandes de novo... só que eu comecei a pegar pequeninhos... e foi quando eu comecei a ler mais... eu não passava tanto nervoso... então eu conseguia trabalhar melhor (PROFESSORA 6).

Outro exemplo nesse sentido pode ser caracterizado pela explicação do Professor 4: "chegou uma época que eu comecei a dar aulas de substituição e a partir daí eu falei assim: 'bom, já que eu estou aqui eu tenho que aprender alguma coisinha a mais', as coisas estavam mudando e estava dando aula pra criança... aí comecei a fazer cursos". Esse colaborador comparou seu processo às graduações existentes nas cores das faixas nas artes marciais, sempre procurando galgar novas possibilidades de formação. Para ele:

Chegou um momento que eu cansei daquilo lá, dava muito problema, e eu falei também 'bom, eu gosto de dar aula, então vou investir mais nisso', aí comecei a fazer as disciplinas... não sei que ano que foi... queria estudar um pouquinho mais... igual você tira uma faixa azul, você quer uma faixa maior né? Aí fui estudar devagarzinho, fiz umas 2 ou

3 pós-graduações naquela lato sensu... Fiz 2 de Educação Física escolar, fiz uma de Ensino à Distância e fiz um curso técnico também de atletismo que durou 15 dias lá em São Paulo, internacional... e mais um monte de cursinho pequeno né... depois fiz o mestrado (PROFESSOR 4).

Essa mesma necessidade foi apresentada pela Professora 5 ao descrever seu processo de entrada no mestrado acadêmico. Ela afirmou que foi a partir de questões cotidianas vinculadas à sua própria prática profissional que ela passou a materializar um projeto de pesquisa. Essa docente admitiu que em um primeiro momento não se preocupou em adequar-se à linha de pesquisa ou projeto de algum possível orientador, fato que a fez não conseguir adentrar no curso em uma primeira tentativa. Com o passar do tempo ela fez as adequações necessárias para se inserir na pós-graduação desejada. Nesse sentido, ela afirmou:

Eu sempre fui muito xereta aí na metade do curso da pós a coordenadora falou 'Você é muito boa pra escrever, por que você não faz o mestrado?', aí eu falei 'ah, estou dando aula, não sei o quê'. E ela: 'não, faz, faz, faz'. **E me irritava essa coisa da Educação Física não ter o que avaliar, porque eu estava numa escola que a professora falava assim: 'hoje é basquete, vocês têm dez cestas, a sua nota é quantas cestas você acertar'. Aí eu falava: 'cara, não é nada disso que eu vi na faculdade!'**. Tá, aí fui estudar. Daí no meio do caminho eu terminei a psicopedagogia e falei pro meu marido: 'ah, quer saber? Vou escrever um projeto pro mestrado' (PROFESSORA 5, grifo nosso).

A Professora 6 apresentou trajetória semelhante em seu processo de inserção no mestrado acadêmico. Segundo sua própria análise, ela considerou que em meio à realização de outros processos de formação continuada, emergiu uma necessidade bastante presente em seu contexto de compreender mais sobre os jogos virtuais. A partir dessa constatação houve um movimento para a fundamentação apropriada do projeto o qual, posteriormente, tornou-se seu tema do mestrado, realizado em sua instituição de origem. Nesse encaminhamento, ela ainda relatou:

Aí estava fazendo as duas pós e comecei a contextualizar a escola, olhar isso e aquilo outro e eu comecei a fazer alguma coisa na escola onde eu trabalhava sobre jogos virtuais... aí eu comecei a ver que eu tinha resultado... aí eu falei assim: 'gente, isso aqui tem que ir pra área acadêmica'... não adianta eu ficar aqui falando se eu não consigo provar academicamente... e eu sempre gostei muito de estudar... então eu falei: 'vou prestar o mestrado' (PROFESSORA 6).

Conforme salientam Bagatini e Souza (2019), a formação continuada deve ser um lugar, outrossim, para o professor problematizar questões relacionadas ao seu dia a dia, à sua realidade escolar e aos determinantes históricos e sociais que refletem essa realidade. Contudo, conforme salientam Ferreira, Santos e Costa (2015), ao analisarem o perfil de processos formativos realizados por professores de educação física iniciantes e experientes concluem que há predominância de modalidades eventuais e de curta duração, baseadas prioritariamente na transmissão de conhecimentos. Além disso, segundo os autores, são privilegiadas em maior grau as prerrogativas normativas dos sistemas de ensino de padronizar programas e metodologias de ensino.

Nesse sentido, podemos considerar que à medida que os processos formativos continuados estejam alicerçados em lógicas disciplinares galgadas na perspectiva da racionalidade técnica, pouca influência poderá de fato produzir na realidade concreta na docência. Segundo Pérez Gómez (1995), o modelo da racionalidade técnica subjaz uma lógica instrumental dirigida em prol da resolução de problemas por meio da aplicação dos conhecimentos científicos, desconsiderando os saberes produzidos por cada contexto de prática profissional. Assim, as representações que consideram que os cursos continuados ou em serviço devem gerar resultados que devem ser “aplicados” na prática pedagógica precisam ser transformados e redimensionados em formas mais colaborativas e participativas de desenvolvimento profissional docente atrelados à realidade concreta advinda do trabalho docente.

Importância do desenvolvimento de processos de trocas de experiências entre pares

Outro elemento fundamental destacado pelos participantes do presente estudo envolveu a valorização da troca de experiência entre pares no campo da Educação Física. De um lado, ficou evidente a falta de momentos e processos que possibilitem de fato a troca de saberes e sua circulação para os professores entrevistados. De outro lado, salientou-se que tais processos podem ser muito enriquecedores e, por isso, devem ser valorizados.

Conforme reforçado pela análise do Professor 2, boa parte desses processos formativos, inclusive os cursos de curta duração, são importantes no que corresponde a troca de experiências entre pares, processo fundamentais na valorização do desenvolvimento profissional docente. Segundo esse colaborador: “eu sempre achei importante ter esse encontro entre os professores, porque eu estou aqui, tem uns outros professores lá e não tem esse encontro realmente... então aquele curso, essas oficinas são bacanas, porque a gente aprende e conversa muito um com o outro”. Ainda dentro dessa perspectiva, esse mesmo participante considerou:

Eu acho que é realmente necessário o professor bem formado, mas não é só a partir da formação, ele tem que continuar né... tem que buscar aprimorar (...) mas, há a necessidade de se oferecer isso para o professor né... eu tive na rede aí alguns anos esses encontros que tiveram de Educação Física né... foram acho que dois anos seguidos, até isso, antes não tinha nada, agora acabou e não tem mais... então acho que é importante ter isso, esse contato entre profissionais... formação continuada e uma coisa pra se trabalhar o currículo, formas diferenciadas, inovações que se tem com o meio tecnológico, pra agregar nas aulas também. Então não é parar na formação, é também ter que continuar e ter o professor com aquela vontade de querer se aprimorar também. Aproveitar seus colegas, ter outro colega da área pra sempre estar conversando... essas trocas... eu tive assim na minha carreira essas trocas... trabalhei junto com professores que deram oportunidade de terem essas trocas, conversas né (PROFESSOR 2).

Essa perspectiva de troca entre pares foi tão importante na visão dos colaboradores que alguns consideraram certas experiências tão marcantes que podem ser consideradas, como salienta Josso (2004), como momentos ou acontecimentos “charneira”, isto é, fases críticas no desenvolvimento da aprendizagem e da formação profissional. Esses momentos representam pontos de transição importantes, nos quais o indivíduo é desafiado a

reconsiderar, redefinir ou consolidar sua prática profissional, influenciando significativamente sua trajetória de aprendizagem. Segundo a autora:

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004 p.90).

Um dos exemplos mais consolidados apresentados pelos participantes se referiu à uma fala reportada pela Professora 6. Ela afirmou que durante a época em que cursava o mestrado participou de um evento destinado para professores de Educação Física escolar no Paraná. Esse evento foi considerado como um divisor de águas em sua vida profissional. Para essa professora: “quando eu fui no congresso no Paraná eu vi professores tão seguros e eles não tendo vergonha de falar: ‘tem dia que eu dou aula cansado’, eu tinha vergonha de falar. Essa troca foi muito rica (...) porque a gente é humano, não é uma máquina” (PROFESSORA 6). Ainda nesse mesmo encaminhamento, ela frisou:

Eu fui num congresso em Londrina no Paraná... na época que estava aquela revolta contra o governo lá... cheguei lá em greve... e teve o congresso... foi quando eu vi que os professores do Paraná eram muito mais empenhados na área do que a gente aqui em São Paulo... e foi quando eu comecei a ver a formação... porque eles estavam em greve, mas aquilo estava lotado de professores da rede municipal... tinha uns 300 professores lá, eu fiquei impressionada... eu falei ‘gente, como assim?’. Eles procurando formação... aí eu falei assim ‘ah, então eu vou mudar’... aí foi quando eu comecei a ter uma outra visão de escola... e também me mudou como pessoa... quando eu voltei pra cá depois já era uma outra pessoa... uma outra professora... mais madura, mais decidida e mais organizada (PROFESSORA 6).

Essa fala representa o quão relevante é possibilitar que professores interajam de maneira democrática por meio da partilha e circulação de saberes que os levem a novas reflexões, bem como ao compartilhamento de dúvidas, anseios, possibilidades, sugestões e questionamentos sobre a prática pedagógica. De acordo com Tardif (2012, p. 53): “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas”, o que corrobora a fala apresentada pela Professora 6.

Desse modo, à luz das análises de Gauthier *et al.* (2013), podemos compreender que tais momentos de partilha e trocas de experiências podem ser considerados como formas de desenvolver a jurisprudência pública validada, isto é, tornar as práticas públicas, característica que Cochran-Smith denomina de “desprivatização das práticas”. No entanto, segundo as análises dos próprios participantes, tais processos de partilha e troca não fazem parte da conjuntura usualmente empregada pelos cursos de formação continuada, o que pode causar esvaziamentos em termos de possibilidades advindas desses processos.

Pryjma e Winkeler (2014) consideram que a formação continuada, no contexto do ensino, pode ser compreendida como um processo permanente de estudo e entendimento da prática que possibilita compreender as diferentes situações que ocorrem em sala de aula. Ainda segundo os autores, a perspectiva do desenvolvimento profissional requer que

a ação do professor ocorra para que a partir da experiência produza-se a análise e a reflexão advindos dessa prática possibilitando que o desempenho profissional docente se aprimore. Tais processos, ao serem desenvolvidos de forma coletiva, podem contribuir de maneira mais significativa com o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, é fundamental que os programas e propostas de formação continuada não sejam compreendidos de maneira à parte de outros processos de formação e desenvolvimento profissional. Assim, é possível considerar que existe, via de regra, certo “descolamento” entre a formação inicial e a formação continuada, razão pela qual diversos autores, a exemplo de Marcelo García (1999), salientam a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional docente como contexto que abarca os diferentes processos formativos. Nesse interim, o estímulo aos processos coletivos e colaborativos podem ser de grande valia para a compreensão do desenvolvimento profissional docente. Como destacado anteriormente, legislações atuais, a exemplo da BNC – Formação Continuada (Brasil, 2020) acabam por individualizar tal processo, cabendo a cada professor responsabilizar-se por seu próprio desenvolvimento.

Evidentemente, o desenvolvimento profissional docente não se traduz apenas em cursos e programas formais de formação continuada, mas envolvem uma série de trocas e envolvimento, ora mais formalizados, ora apresentados de maneira informal, a exemplo do que acontece em conversas de corredores, caronas, momentos de descontração na sala de professores, entre outros. Embora difíceis de mensurar e, inclusive, de comprovar, há uma série de possibilidades de fomento ao trabalho coletivo que precisam ser incentivadas dentro do campo da docência na Educação Física.

Distanciamentos e falta de pertencimento com o campo acadêmico

Finalmente, um último destaque elencado pelos professores participantes do estudo envolveu algumas críticas aos processos formativos oriundos do campo acadêmico, mais especificamente, à falta de aproximação entre a universidade e escola como contextos fundamentais para que o desenvolvimento profissional docente possa de fato acontecer. Esse fato se destacou com maior intensidade, sobretudo, para aqueles que se envolveram na realização de mestrado acadêmico, no caso o Professor 4, Professora 5 e Professora 6.

De modo geral, os participantes admitiram ter passado por diversas dificuldades nesse momento de envolvimento com o curso de formação *stricto sensu*, à medida que todos realizaram o processo juntamente com o andamento de suas práticas profissionais. Nesse contexto específico, o mestrado realizado por eles, por estar inserido dentro da lógica que rege o campo acadêmico, apresenta certas estruturas tais como formas de cobrança por meio de produções científicas, valorização da linguagem discursiva, fundamentação científica, entre outros fatores. Do modo como a prática profissional tem sido constituída, tendo dificuldade em se dialogar com o âmbito científico (e vice-versa), muitas são as dificuldades que incidem aos docentes que se disponibilizam à essa empreitada. O relato apresentado pela Professora 5 representa de modo bastante evidente as dificuldades

passadas para se adequar à acadêmização apresentada pelo campo da universidade durante a realização de seu mestrado:

O mestrado, o que eu senti? Eu queria tanto o mestrado! Eu tinha as disciplinas... trabalhei com a avaliação escolar... proposta de avaliação escolar. E aí quando chegou pra fazer disciplina eu tive outra graduação lá... eu não tinha novidade (...). Aí saía, eu dava aula, corria pra faculdade, tinha aula e voltava... então na hora que eu entrei no mestrado eu entrei empolgadíssima assim, aí fez assim, murcho né... tinha que fazer artigo, artigo, artigo... foi mais do mesmo, eu já tinha visto tudo isso... acabei ficando na mesma instituição vendo as mesmas coisas... e aí não me deu mais vontade, tanto que se você falar hoje pra fazer o doutorado eu não quero. E a cobrança né? '*Vocês têm que produzir artigo, artigo, artigo*'... e eu pensava que tinha 20 diários de classe pra fazer... papelada de escola... aí falavam pra escrever um artigo, eu falei, 'ah tá bom, vou escrever'... escrevi... aí manda e vem recusado... manda, recusado, manda, recusado... aí eu falei 'pô, não vou mandar mais'. 'Não, porque você tem que produzir'... eu falei: 'produzir? Produzir, professor?'. *Eu estou produzindo na minha prática, vai ver o que eu faço com meus alunos*... construir boneca de pano, fazer essa criançada brincar, fazer pipa... juntar com a professora de matemática. Isso que é produzir! Agora artigo, papel aceita qualquer coisa (...) se você falar se foi uma coisa legal... metade foi, outra metade não! (PROFESSORA 5, grifo nosso).

Há diversas reflexões concernentes à fala apresentada pela Professora 5. De um lado, à luz da análise de Formosinho (2009), é possível compreender o quanto que a lógica acadêmica está enraizada no *modus operandi* da universidade. Embora essa estrutura tenha sua congruência dentro desse campo específico, a falta de diálogo com a realidade da escola fez com que essa participante não encontrasse aquilo que inicialmente buscava dentro desse processo. Por outro lado, as intensas cobranças e dificuldades, em termos de conciliação de horários e outras demandas, causaram formas deletérias de desenvolvimento profissional nessa participante.

Resguardadas as devidas especificidades, a Professora 6 assinalou ter passado por um processo semelhante. Embora não tenha relatado dificuldades na parte de escrita ou publicação de dados de seu estudo, ela afirmou que seu tema de pesquisa, bem como o fato dele ter partido de uma contextualização de sua prática profissional fez com que fosse necessário haver um processo de diálogo e acordo com o orientador. Ela descreveu:

Quando eu cheguei o meu orientador falou: 'seu trabalho é muito diferente' e eu falei assim: 'olha, porque que eu estou trazendo a prática pra teoria? Porque eu só tive da teoria pra prática'... então assim, eu queria fazer um trabalho de mão dupla! Ter os dois lados. Aí ele falou assim: '*olha, é ousado... aqui dentro você sabe que é uma casa conservadora*'. Eu falei que eu sabia que era... perguntei: 'você quer fazer comigo?' e ele falou: 'então vamos fazer'. Fomos colocar o 'dedo na ferida' e a gente começou a desenvolver um trabalho com os jogos virtuais na Educação Física escolar... e depois eu descobri que eram os exergames. Então eu comecei a estudar como que a gente pode deixar a aula mais atrativa, porque a gente tem alunos do século XXI na sala, com professores do século XX, com estrutura do século XIX. *Então a gente começou a fazer uma reflexão durante o mestrado* (PROFESSORA 6, grifo nosso).

Ainda que tenha reconhecido inúmeras dificuldades advindas do processo do mestrado acadêmico, a Professora 6 admitiu que a experiência foi extremamente rica, embora não tenha sublinhado interesse em cursar doutorado nesse momento de sua carreira. Com relação a esse processo, ela ainda ponderou:

Meu mestrado me ajudou muito como pessoa... porque eu consegui não só ficar jogando a pedra do telhado, eu comecei a casar teoria e a prática... a ter menos preguiça... então assim, por exemplo, se eu vi um estudo que fala sobre uma aula que eu posso trabalhar com tal coisa, como que eu posso desenvolver isso na minha escola? E como eu já tinha entregado meu plano de aula, algumas coisas eu não consegui colocar, então eu desenvolvi projetos na escola... eu e os meus projetos... Fui desenvolvendo projetos por fora... então eu comecei a ver e a trazer a teoria pra prática (PROFESSORA 6).

Com base nessas reflexões, é possível questionar qual o lugar da pesquisa no exercício da docência, uma vez que a participação nos processos formativos mais sistematizados e galgados na égide acadêmica, tais como o mestrado, via de regra, podem afastar ou não ser territórios de inclusão que agreguem professores que de fato estejam envolvidos no campo escolar. Embora isso não seja uma regra e que exemplos de ações, tais como mestrados profissionais podem ajudar a subverter essa lógica, a racionalidade acadêmica e suas implicações pode apresentar-se de modo distante de professores que podem não se ver representados em termos de projetos de pesquisa, tempo para estudo, organização do processo, entre outros.

Rossi e Hunger (2012b), salientam que a formação continuada deve ter suas bases nas vivências dos professores no cotidiano escolar, valorizando os saberes da experiência, sem, contudo, desvalorizar a importância das construções teóricas. As autoras consideram ainda que é fundamental pensar na formação continuada como um processo efetivamente contínuo, superando atividades pontuais. A continuidade das ações é elemento fundador para a evolução da profissionalidade docente e prática pedagógica.

Nóvoa (2019), por sua vez, ressalta que os processos de formação continuada devem ser embasados na partilha entre diferentes atores sociais, a exemplo dos próprios docentes e suas equipes gestoras, formuladores de políticas públicas e também pessoas oriundas do campo universitário de modo a juntar esforços comprometidos com a possibilidade de transformações nas práticas pedagógicas. Segundo o autor:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Nesse interim, Tardif (2013) ressalta que o ensino entendido, sob a égide da profissionalização exige, entre outras coisas, que os professores/profissionais estejam engajados em dinâmicas e atualizações frequentes. Segundo a autor: “[...] na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais” (Tardif, 2013, p. 558). Como visto, embora fundamentais, tais processos ainda tendem a ser ora fundamentados e práticas aplicacionistas, ora baseados na busca

individual de cada docente em prol de seu desenvolvimento profissional, restringindo as possibilidades coletivas a momentos pontuais e específicos.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as intencionalidades que levam professores de Educação Física a engajarem-se em processos de formação continuada ao longo de suas trajetórias profissionais, compreendendo de que forma são constituídas as dinâmicas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Assim, com base nas análises advindas de seis professores de Educação Física envolvidos em uma comunidade de prática e formação do Estado de São Paulo foi possível compreender que existem diferentes elementos que levam os docentes aos processos de formação continuada, a exemplo da necessidade de suplantar possíveis defasagens dos cursos de formação inicial, busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, valorização das trocas de experiências entre pares e, ainda, as dificuldades provenientes da relação entre os campos acadêmico, da universidade, e profissional, das escolas. Em cada um desses tópicos, foram apontadas necessidades e possibilidades tendo em vista o reconhecimento de formas de desenvolvimento profissional docente que não sejam baseadas apenas na lógica aplicacionista da racionalidade técnica e, por isso, estejam fundamentalmente ancoradas no trabalho docente.

Em suma, apesar de se tratar de dinâmicas extremamente complexas e que viabilizam diferentes disposições em prol do desenvolvimento profissional, os processos formativos continuados, realizados em concomitância com a prática pedagógica, são muito importantes por uma série de razões. Apesar de nem sempre atenderem aos objetivos propostos e, muitas vezes, estarem enquadrados em lógicas que pouco se relacionam com o trabalho docente, existem iniciativas interessantes que, embora estejam distantes de serem consideradas como a tônica dos discursos dos colaboradores, ao menos ilustram uma seara a ser explorada. O engajamento em dinâmicas investigativas sobre a própria prática, a partilha de saberes entre pares e as considerações de coletividade, são importantes elementos de fortalecimento da profissão e estão no seio da profissionalização do trabalho docente. Na Educação Física, com base nas considerações dos participantes, é possível compreender que existe ainda uma carência de dinâmicas formativas e, portanto, uma necessidade premente de fortalecimento de propostas de Desenvolvimento Profissional Docente, razão pela qual tais processos devem ser compreendidos, incentivados e fomentados a partir de dinâmicas interativas embasadas na valorização dos contextos de prática profissional.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNADJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneiras, 2002.

AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. *Motrivivência*, v. 31, n. 58, p. 1-16, abr./jul. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: LDA, 1991.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/0013189X033008003>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2024*. Brasil. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 - 17/1/2024, Página 3.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2020, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC –Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de outubro de 2020.

CASTRO, Marcelo Macedo C.; AMORIM, Rejane Maria A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Pi Record*, Londres, v.48, n.3, p.108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Research*, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0013189X08331140>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FERREIRA, Janaína Silva; SANTOS, José Henrique; COSTA, Bruno Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FORMOSINHO, João. *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Daniel Cesar; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; ROSA, Alzira Izabel da; TRUSZ, Renato Daniel; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação Continuada de Professores de Educação Física. *Corpoconsciência*, v. 20, n. 3, p. 9–21, 2017.

FULLAN, Michael. *As forças da mudança: como viabilizar a reforma educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Unijuí, 2013.

GONÇALVES, Luiza Lana; LUGUETTI, Carla; BORGES, Cecília. Desenvolvimento Profissional Docente colaborativo em Educação Física: uma introdução. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, e28077, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/127919/87189>. Acesso em: 01 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática de ensino: diálogos com a pedagogia universitária*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

NÓVOA, António. Firmar a Profissão como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OPFER, V. Darleen; PEDDER, David. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0034654311413609>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/102>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012a.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A Formação Continuada de Professores: entre o real e o "ideal". *Pensar a Prática*, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012b.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; GONÇALVES, Luiza Lana; SOUZA NETO, Samuel. A BNC – Formação no Cenário da Reabertura do Debate Político no Brasil: em questão, o Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-20, 2025.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel. Inovação, Currículo E Resignificação: estratégias formativas e desafios curriculares na formação de professores de Educação Física. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 3, p. 120, 2023.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.